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
№ 8 (34), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 23.12.2013)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О.О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор) (Україна)

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, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, соціалізації особистості, а також сучасних проблем та перспектив навчання дисциплін природничо-математичного циклу.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.881.1(495+564.3)«195/201»(045)

Ю. М. Короткова
Маріупольський державний університет

МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена аналізу методів навчання мов у вищих закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття. З'ясовано, що до 80-х років ХХ століття застосовувалися такі традиційні методи навчання мов, як: лекція, метод пояснення та метод вправ. За останні десятиріччя широкого застосування набули: метод гри, техніка драми, метод проектів, мозковий штурм, метод Portfolio, метод навчання на основі автентичного матеріалу (data-driven learning) та інші. Подано коротку характеристику та визначено особливості застосування названих методів у вищих навчальних закладах досліджуваних країн.

***Ключові слова**: навчання мов, лекція, гра, техніка драми, метод проектів, мозковий штурм, метод Portfolio, data-driven learning.*

Постановка проблеми. Підвищений інтерес до вивчення мов вимагає постійного пошуку шляхів удосконалення методів їх викладання. Як відомо, друга половина ХХ століття ознаменувалася значними досягненнями в методиці викладання мов, ученими-теоретиками та вчителями-практиками розроблялися та впроваджувались у навчальну практику різноманітні методи навчання мов, деякі з яких не втратили своєї популярності й до сьогодні.

Урізноманітненню та вдосконаленню сучасних методів навчання мов, безумовно, сприятиме критичне вивчення зарубіжного досвіду, його об'єктивна оцінка та творче застосування.

Аналіз актуальних досліджень. Серед учених-методистів, як вітчизняних, так і зарубіжних, важко знайти тих, хто б не займався дослідженням методів навчання мов. Це такі вчені, як Ч. Брумфіт, Н. Гальскова, Н. Гез, У. Літвулд, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Г. Уідоусан, Л. Щерба, А. Щукін та ін. Сутність і особливості реалізації методів навчання мов у деяких європейських країнах ставали предметом досліджень таких науковців, як О. Кузнецова (Великобританія), І. Пасинкова (США), В. Гаманюк (Німеччина) та ін.

Проте щодо Греції та Республіки Кіпр, то теоретичні питання навчання мов у цих країнах до сих пір не привертали уваги вітчизняних дослідників.

Отже, **метою статті** є проаналізувати основні методи навчання мов у ВНЗ Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що до 80-х рр. XX століття головними методами навчання як рідної, так і іноземних мов у вищих навчальних закладах були: лекція, метод пояснення та метод вправ.

Метод лекції застосовувався під час викладання теоретичних дисциплін, таких як: «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Сучасна англійська література» тощо. Лекція мала традиційний характер і являла собою усний виклад навчального матеріалу викладачем із занотовуванням головних положень.

Зазначимо, що грецькими та кіпрськими педагогами до 80–90-х рр. XX століття застосовувалися переважно лекції-монологи, а саме такі їх різновиди, як:

– лекція у формі монологу-оповіді (коли необхідно було познайомити з фактами, котрі невідомі студентам з їх особистого досвіду);

– лекція у формі монологу-опису (коли необхідно було описати певну особу, факт чи предмет, наприклад, певний пам'ятник культури);

– лекція-демонстрація (коли виклад матеріалу супроводжувався презентацією певного предмета чи явища);

– лекція-обговорення (коли монолог викладача переходив у дискусію, обговорення того чи іншого факту чи явища) [2, 105–108].

З 80-х рр. XX століття поруч з традиційною лекцією почали застосовуватися й лекції у формі діалогу. Так, грецькі науковці розрізняють такі види діалогу, як спрямовуючий і вільний. Спрямовуючий діалог характеризується тим, що викладач за допомогою заздалегідь продуманих запитань підводить студентів до отримання нових знань, вирішення певної проблеми. Натомість вільний діалог – це вид діалогу, коли запитання можуть ставитися спонтанно як від викладача до студентів, так і навпаки [2, 109–112].

Наприкінці XX століття активно почали застосовуватися лекції з мультимедійною презентацією та використанням інтерактивних методів навчання.

Як вже зазначалося, метод лекції використовувався переважно під час викладання теоретичного матеріалу, в процесі ж викладання практичного курсу з мови застосовувалися пояснення та метод вправ. Педагог спочатку пояснював те чи інше правило (наприклад, утворювання минулого часу дієслів активного стану), а потім відбувалося закріплення засвоєного матеріалу на практиці шляхом виконання різноманітних вправ. На заняттях з рідної мови перевага надавалася письмовим вправам, у той час, як на заняттях з іноземної мови поряд із письмовими виконувалися й усні вправи

(переказ прочитаного або прослуханого тексту, складання монологів і діалогів тощо). Застосовувались і самостійні роботи студентів, наприклад, підготовка реферату, укладання словника, написання твору тощо.

Після утвердження комунікативного підходу до навчання мови, урізноманітнились і методи навчання. Так, в університетах Греції та Кіпру активно почав застосовуватись метод гри (рольової та ділової), який дозволяв моделювати реальні ситуації спілкування, в які ймовірно можуть потрапити студенти.

Грецький педагог Є. Папайяннопулу зазначає, що рольова гра – це метод, головною метою якого є спілкування. Детальніше, рольові ігри дають можливість студентам усвідомити, що мова є не лише засобом поширення інформації, а й побудови міжособистісних стосунків. Рольові ігри сприяють збагаченню мови студентів, створюють стимул для участі в спілкуванні, вдосконалюють уміння співпраці, допомагають сором'язливим студентам розкриватися й вільно виловлювати свої думки; розвивають фантазію та творчі здібності. Проте, на думку авторки, застосування рольових ігор вимагає ретельної підготовки з боку викладача [9]. Про значні можливості рольової гри вказує й грецький учений-педагог К. Гаравелас, який зауважує, що застосування цього методу сприяє соціалізації особистості [3, 156], а також допомагає усвідомити той факт, що мова не складається з певних стереотипних висловлювань, шаблонів, котрі засвоюються раз і назавжди, а є набагато складнішим феноменом, що постійно змінюється, відроджується, пристосовується до кожної конкретної ситуації [3, 165].

Аналіз відповідної літератури та власні спостереження засвідчують той факт, що в університетах Греції та Республіки Кіпр під час вивчення мови активно застосовуються й театральні методики та техніки. Так, поширеною є техніка драми (τεχνικές του δράματος), за допомогою якої студент співпрацює в групі, використовуючи при цьому всі виражальні засоби (голос, рухи тіла, міміку тощо) в різноманітних ситуаціях спілкування. Грецький педагог А. Хасапіс зазначає, що в такий спосіб студент долає певні труднощі, наприклад, страх помилки та недостатня довіра до інших членів групи й викладача, що допомагає проявлятись його творчості й ініціативі під час вербальної та невербальної комунікації. Таким чином, за допомогою техніки драми вдосконалюється комунікативна компетенція майбутнього фахівця та паралельно покращується його психічний стан (створюється відчуття спокою, невимушеності, посилюється самоповага, розвивається здатність до вирішення проблем, уникнення безвихідних ситуацій тощо). Студент розвивається як цілісна особистість, яка розуміє свою культурну ідентичність і готова до міжкультурного діалогу.

Зокрема педагоги використовують такі вправи:

– вправи на відпрацювання техніки мовлення: вправи на дихання на постановку голосу (зміни темпу, тембру голосу, копіювання різних звуків: кашель, позіхання, свист, рев тощо), фонетичні вправи (на вимову й інтонаційні);

– копіювання рухів, які щось означають;

– незапланований випадок: певний випадок у аудиторії, фраза, рух можуть стати приводом до дії. Наприклад, один із студентів загубив певну річ і викладач пропонує пофантазувати, як її можна знайти: написати оголошення до студентської газети, звернутися до бюро знахідок тощо;

– пантоміма: студент без слів презентує певну ситуацію, сценарій, характерне обличчя, а інші мають відгадати, що саме він зображує;

– драматизація (міфів, казок, пісень тощо);

– читання театральних творів;

– підготовка театральних вистав;

– написання власних театральних творів і їх постановка;

– рольові ігри, моделювання [11].

Дуже близький до техніки драми метод театральної гри (θεατρικό παιχνίδι), який також сприяє як розвитку комунікативної компетенції, так і духовному розвитку особистості учня/студента.

З кінця XX – початку XXI століття у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр активно почав застосовуватися метод проектів, який презентується в греко-кіпрській науці трьома термінами: «метод проектів» («μέθοδος project»), «невеличка пошукова робота» («μικρή ερευνητική μελέτη»), «комплексна творча робота» («συνθετική δημιουργική εργασία») із наданням переваги першому.

Грецький учений-педагог М. Катсібарзіс дає таке визначення методу проектів: «...це метод групової співпраці, коли кожна команда учнів обирає для себе завдання, яке виконується протягом відведеного часу та в кінці презентується іншим групам і викладачу» [6, 13]. Кіпрський дослідник А. Міхаіліду-Евріпіду додає, що проектні роботи – це роботи, які висувають підвищені вимоги до учнів/студентів і мають на меті розвиток вищих розумових функцій, черпаючи теми для виконання не лише зі змісту навчальних дисциплін, а й із самого життя [8, 11]. З ним погоджується й інший кіпрський науковець Х. Какатсіу, який наполягає, що відмітною особливістю методу проектів є те, що він ставить учня перед певною проблемою та мотивує бажання обов’язково її вирішити. Звідси метод проектів характеризується як особистісно орієнтований, бо учні самі стають відповідальними за свої знання [5, 29–31].

Учені-педагоги Греції та Кіпру вбачають у методі проектів величезні можливості для емоційного й особистісного розвитку учнів/студентів, формування та вдосконалення їх комунікативної компетенції (С. Зарделі, М. Катсібарзіс), інтелектуальних здібностей (А. Міхаіліду-Евріпіду), розвитку їх автономії (А. Дріва, Х. Какатсіу), міжкультурної освіти (П. Фотіу, Е. Суліоті), для налагодження зв'язку навчання з дійсністю (А. Дріва, Е. Контос), відходу від підручника як єдиного джерела знань (Е. Контос) тощо. Окрім цього, всі дослідники наполягають, що метод проектів сприяє розвитку вмінь співпраці та реалізації міжпредметних зв'язків.

Науковці формулюють принципи успішної реалізації методу проектів:

– створення в аудиторії необхідного клімату довіри та природності/невимушеності. Необхідно, щоб викладач і студент перебували у режимі співпраці з початку (вибір теми) й до кінця (оцінювання). Взаємоповага та культура учіння з обох сторін є необхідною умовою успіху;

– створення необхідних умов комунікації відповідно до реального соціального оточення;

– перехід від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного (особистісно орієнтованого) навчання;

– організація навчального процесу відповідно до рівня володіння мовою, мовних потреб, особливих характеристик, досвіду учнів / студентів [4, 103; 8, 11].

Грецький педагог Е. Контос додає, що для успішної реалізації методу проектів необхідним є також:

– відповідна підготовка викладача до організації та керівництва проектом;

– пошуково-практичний характер, досяжні цілі й завдання проектних робіт;

– відповідне оснащення;

– об'єктивна оцінка як поточної діяльності учнів/студентів, так і кінцевого результату [7].

Аналіз праць грецьких і кіпрських учених показав, що ними виділяється й характеризується різна кількість стадій виконання проектної роботи: від чотирьох (С. Зарделі, Х. Какатсіу) до семи (А. Міхаіліду-Евріпіду) і навіть до одинадцяти (Дж. Папайяннопулу). Хоча, дійсно, всі стадії можна звести до чотирьох головних:

Перша стадія – стадія підготовки, визначення проблеми, планування проекту. На цій стадії студентам подається філософія проектної роботи, здійснюється її аналіз. Тут необхідно викликати інтерес студентів до вибору

теми, залучити їх до дискусії, обговорення, висунення пропозицій. Після вибору теми студенти поділяються на групи з урахуванням таких критеріїв, як: стать, соціальне походження, навчальні досягнення, міжособистісні стосунки тощо. Доречно в кожній групі обрати координатора. Далі необхідно визначити структуру, часові терміни й етапи виконання проектної роботи, пояснити критерії її оцінювання.

Друга стадія – виконання проекту. Під час виконання проекту проводяться консультаційні зустрічі з викладачем, підготовка, якщо заплановано, проміжних звітів тощо.

Третя стадія – подання проекту у вигляді презентації Power-Point, твору, виставки, розробленого сайту тощо. Презентує проект один або кілька представників групи, після чого слідує обговорення проекту між групами й викладачем, у разі необхідності вказуються недоліки, труднощі, з якими зустрілись учасники проекту, та знаходяться шляхи їх подолання.

Четверта стадія – оцінювання проектної роботи.

Дослідження засвідчило, що грецькі та кіпрські науковці виключну увагу приділяють питанню оцінювання проектної роботи.

Так, грецька педагог В. Тсаруха наполягає, що оцінюванню має підлягати:

- участь у плануванні й виконанні дослідження – 30%;
- зміст письмової роботи-звіту – 30%;
- мова та структура письмової роботи-звіту – 20%;
- прилюдна презентація проекту – 20%.

Окрім цього, В. Тсаруха наголошує, що оцінюватися має не тільки групова робота, а й індивідуальна. Внесок кожного учасника в розробку проекту авторка пропонує оцінювати згідно з:

- індивідуальним щоденником, де фіксуються дати завершення поточних робіт, додаткова інформація стосовно виконаних робіт, консультацій із викладачем, сокурсниками, іншими особами, критичні зауваження, пропозиції, роздуми щодо процесу дослідження;
- індивідуальним пакетом, який містить короткий звіт про хід роботи групи й оцінку власного внеску;
- реальною участю особи в розробці проекту [10].

А. Міхаіліду-Евріпіду додає, що під час оцінювання проекту необхідно брати до уваги досягнення поставлених цілей, наголос робити не на оцінці кінцевого продукту, а на роботі студента протягом усього дослідження [8], а Х. Какатсіу наполягає на обов'язковому відведенні часу для здійснення критичного самоаналізу студентами якості своєї роботи [5].

Варто зауважити, що грецькі й кіпрські науковці, окрім переваг, виділяють і певні недоліки в застосуванні методу проектів, серед яких:

– необхідність у виділенні великої кількості навчального часу для здійснення проекту;

– недостатнє матеріально-технічне й фінансове забезпечення;

– відносна складність виконання деяких проектних робіт для слабких учнів/студентів;

– неспроможність методу для засвоєння певних, переважно теоретичних знань;

– непідготовленість викладачів до успішного застосування проектної методики [7].

Досить популярним у Греції та Республіці Кіпр є метод мозкового штурму (καταιγισμός ιδεών, ιδεωθύελλα), коли викладач ставить певне запитання, проблему, а студенти протягом кількох хвилин мають сформулювати її рішення. Приймаються всі варіанти рішень, записуються на дошці, обговорюються та спільно обираються найефективніші [2, 131–132].

Останнім часом активно застосовується й метод Portfolio, за яким студенти створюють свій власний портфель, що містить їх різноманітні досягнення. Тут можуть зберігатися твори, есе, виконані тести, різноманітна інформація стосовно пройдених тем, завдання на майбутнє тощо [2, 133].

Досить часто пропагується використання методу навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning. Ідеться про навчання за допомогою бази даних, коли передбачається опора на індуктивні процеси пізнання й мовну базу даних, що містить набір автентичних усних і писемних висловлювань. Комп'ютерні програми, за допомогою яких здійснюється навчання, дозволяють сортувати зразки мови таким чином, щоб учень міг легко отримати потрібну йому інформацію. Так, група COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) при Бірмінгемському університеті (Велика британія) на чолі з Дж. Сінклером розробила комп'ютерну програму Look Up, яка дозволяє виділяти необхідну лексичну одиницю в її поєднанні з іншими словами (concordance). Як правило, це одне слово чи поєднання слів, представлені у вигляді «рядку сполучуваності» (concordance line): на екрані з'являється рядок з декількох лексичних одиниць, у центрі якого знаходиться необхідне слово. «Рядок сполучуваності» не є закінченим реченням, і програмою передбачена спеціальна операція, за допомогою якої на екран може бути викликаний більш широкий контекст [1]. У. Хатжидакі, доктор

мовознавства Бірмінгемського університету, в минулому професор Афінського університету, зазначає, що студенти, працюючи з автентичними прикладами, що містяться в спеціальних таблицях, за допомогою запитань спостерігають мовні феномени, які з'являються в мовленнєвих зразках, та систематизують теоретичні знання в процесі продуктивного обговорення й обміну думками. Цей метод можна застосовувати під час вивчення морфології, лексикології, практики усного мовлення. Так, наприклад, під час вивчення дієвідмінювання дієслів на -αμαι (Θυμάμαι (пам'ятати), λυπάμαι (шкодувати), κοιμάμαι (спати), φοβάμαι (боятись)) варто не просто подати таблицю дієвідмінювання, а запропонувати автентичні мовленнєві зразки з цими словами в різних контекстах і різних граматичних формах (1, 2, 3 особи однини й множини того часу, який вивчається). Студенти, спостерігаючи за цими зразками, самі зможуть скласти таблицю дієвідмінювання. Так само, за допомогою автентичних мовленнєвих зразків можна працювати з лексикою, наприклад, усвідомити різницю в словах «ζεστός» та «θερμός» (теплий/гарячий). Зрозуміло, що речення обираються відповідно до віку, інтересів, національної приналежності студентів і загального клімату в групі [12].

Також з кінця XX – початку XXI століття активно почали застосовуватися такі види навчання, як: програмоване навчання, практичне навчання, індивідуалізоване навчання (Dalton Plan), пряме й опосередковане навчання.

Щодо програмованого навчання (προγραμματισμένη διδασκαλία), то як зазначають греко-кіпрські вчені, воно являє собою розподіл навчального матеріалу за невеличкими темами, модулями, які студент має поступенево засвоїти та в кінці виконати запропоноване завдання. Для здійснення такого навчання необхідною є «програма», котра може існувати у вигляді спеціальної книги або комп'ютерної програми. Якщо програма існує у вигляді книги, то вона суттєво відрізняється від звичайного підручника. У ній навчальний матеріал структуровано в так звані рівні, кожний із яких має засвоїти студент для того, щоб перейти до наступного. Для перевірки рівня засвоєння матеріалу та рівня сформованості необхідних умінь у кінці кожної теми містяться запитання та вправи, які обов'язково мають бути виконані. Переваги цього виду навчання в тому, що студент може працювати у власному індивідуальному темпі, а роль викладача зводиться до керівництва та консультаційної допомоги [2, 123–125].

Практичне навчання (βιωματική διδασκαλία/learning by doing) спрямовано більшою мірою на розвиток духовного світу студента т меншою –

на озброєння його певними знаннями й розвиток пізнавальних здібностей. Практичне навчання сприяє соціалізації особистості; базуючись на групових дослідженнях, передбачає обмін думками між викладачем і студентами та між самими студентами. Методами практичного навчання є: моделювання, драматизація, рольові ігри, мозковий штурм, екскурсії тощо. Цей вид навчання вимагає від педагога, окрім високих інтелектуальних, ще й організаторських здібностей, адже завдання викладача не просто передати знання, а спонукати студентів замислитися над певною проблемою, знайти додаткову інформацію, співпрацювати в групі [2, 125–127].

У процесі застосування індивідуалізованого навчання (Dalton Plan) відбувається пристосування навчального процесу до особливих пізнавальних і духовних потреб кожного студента; посилюється відповідальність майбутнього фахівця за свої знання. При цьому виді навчання студенти мають підготувати певну роботу, на виконання якої відводиться від двох до шести тижнів, та презентувати її усно в аудиторії. Роботи можуть бути трьох рівнів складності залежно від індивідуальних здібностей студента. Також передбачаються й групові роботи, які часто проводяться не в аудиторії, а в певній лабораторії [2, 127–129].

У навчальному процесі ВНЗ Греції та Республіки Кіпр застосовується й так зване «пряме» та «опосередковане» навчання.

Пряме навчання (άμεση διδασκαλία) – це традиційне навчання, коли викладач презентує новий матеріал крок за кроком, а потім дає можливість студентам попрактикуватись у його застосуванні. Після цього також можуть пропонуватися для виконання групові й індивідуальні роботи [2, 129–130].

При опосередкованому навчанні роль вчителя – координуюча, а студент сам поступенево опановує нові знання та уміння. Етапами опосередкованого навчання називають: визначення проблеми; вивчення проблеми; розвиток кмітливості, проникливості; планування та прийняття рішення; завершення [2, 130-131].

Тобто опосередковане навчання за своєю суттю є проблемним навчанням.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, до 80-х років ХХ століття у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр застосовувалися такі традиційні методи навчання мов, як: лекція, метод пояснення та метод вправ. Проте, з розвитком психолого-педагогічних і мовознавчих наук активного застосування набули такі методи: метод гри (рольової, ділової, театральної), техніка драми, метод

проектів, мозковий штурм, метод Portfolio, метод навчання на основі автентичного матеріалу (data-driven learning) та інші.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямі, то необхідним є вивчення шляхів практичного застосування названих вище методів у ВНЗ Греції та Республіки Кіпр з метою творчого застосування зарубіжного позитивного досвіду в роботі вітчизняних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Data-driven learning (DDL) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rudocs.exdat.com/docs/index-543903.html?page=4.

2. Βαμβακάρη Μ. Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία [Електронний ресурс] / Μ. Βαμβακάρη, Αικ. Αντωνοπούλου. – Режим доступу :

http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/249/1/Ptychiaki29.pdf.

3. Γκαραβέλας Κ. Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας [Електронний ресурс] / Κ. Γκαραβέλας. – Режим доступу : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/155-169.pdf.

4. Ζερδέλη Σ., Σαραφίδου Τ. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προτάσεις πρόσληψης και παραγωγής λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα με εφαρμογή του κειμενοκεντρικού/επικοινωνιακού μοντέλου και της μεθόδου project σε επιλεγμένα κειμενικά είδη. Α΄ Μέρος / Σ. Ζερδέλη, Τ. Σαραφίδου // Παιδαγωγικός Λόγος. – 2010. – Τεύχος 3. – Σ. 95–109.

5. Κακάτσιου Χ. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση κια η μέθοδος project / Χ. Κακάτσιου // Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. – 2006. – Τεύχος 8. – Σ. 29–32.

6. Κατσιμπάρδης Μ. Νεοελληνική γλώσσα Β’ Γυμνασίου 6ης ενότητα «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές»: διδακτική προσέγγιση και σχέδιο εργασίας/project [Електронний ресурс] / Μ. Κατσιμπάρδης. – Режим доступу : www.pi-schools.gr/.../gymnasio/neoel-glossa-b....

7. Κοντός Ευσ. Μέθοδος project: πρακτική εφαρμογή, αντιμετώπιση προβλημάτων [Електронний ресурс] / Ευσ. Κοντός. – Режим доступу : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/st_kontos.pdf.

8. Μιχαηλίδου-Ευριπίδου Α. Ερευνητικές Μελέτες-Projects / Α. Μιχαηλίδου-Ευριπίδου // Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. – 2006. – Τεύχος 8. – Σ. 11–12.

9. Παπαγιαννοπούλου Αικ. Έξυπνοι τρόποι εκμάθησης των ξένων γλωσσών [Електронний ресурс] / Αικ. Παπαγιαννοπούλου. – Режим доступу :

http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=19&aid=8213#.UeehiayE6ho.

10. Τσαρούχα Β. Η μέθοδος project ως δημιουργικό μοντέλο Διδασκαλιας [Електронний ресурс] / Β. Τσαρούχα. – Режим доступу :

http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/axiologisi-project.pdf.

11. Χασάπης Α. Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης [Електронний ресурс] / Α. Χασάπης. – Режим доступу :

http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions/gr/xassapis.pdf.

12. Χατζηδάκη Ουρ. Τα σώματα κειμένων και το Διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας / Ουρ. Χατζηδάκη // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 332–350.

РЕЗЮМЕ

Короткова Ю. М. Методы обучения языкам в высших заведениях образования греции и республики кипр во второй половине XX века.

Статья посвящена анализу методов обучения языкам в высших заведениях образования Греции и Республики Кипр во второй половине XX века. Выяснено, что до 80-х годов XX века применялись такие традиционные методы обучения языкам, как: лекция, метод объяснения и метод упражнений. За последние десятилетия широкое применение получили: метод игры, техника драмы, метод проектов, мозговой штурм, метод Portfolio, метод обучения на основе аутентичного материала (data-driven learning) и другие. Представлено короткую характеристику и выделено особенности применения данных методов в высших учебных заведениях исследуемых стран.

Ключевые слова: *обучение языкам, лекция, игра, техника драмы, метод проектов, мозговой штурм, метод Portfolio, data-driven learning.*

SUMMARY

Korotkova Y. Methods of language teaching in higher educational institutions of greece and the republic of cyprus in the second half of the XX century.

In the article the methods of language teaching in higher educational institutions of Greece and the Republic of Cyprus in the second half of the XXth century are analyzed. It should be noted that before the 80-s of the XXth century traditional methods of language teaching, such as a lecture, the method of explanation, the method of exercises were applied. The lecture method was used in teaching theoretical subjects such as «Introduction to Linguistics», «General Linguistics», «Modern English Literature» and others. The lecture was traditional in form and relied on the instructor to provide the oral presentation of the teaching material and the students to take notes of the essential points. Since the 80-s of the XXth century the lectures in the form of a dialogue, the lectures accompanied by multimedia presentations and interactive teaching techniques have been used alongside with traditional lectures. The method of explanation and the method of exercises have been mainly applied in teaching the practical course of a language.

The research has proved that the role-playing method, drama techniques, the method of projects, brainstorming, the portfolio method, data-driven learning and others have been widely adopted in the last decade.

The article gives coverage of the opinions of Greek and Cypriot scholars referring to the essential features, effect and ways of application of the new methods. Thus, the role-plays and other theatrical techniques facilitate efficient formation and improvement of students' communicative competence. The method of projects, brainstorming and the portfolio method afford immense opportunities to pursue students' emotional and personal development, form and enhance their communicative competence, intellectual ability, develop their autonomy, provide intercultural education, deviate from the textbook as the only source of knowledge, implement interdisciplinary links. The author discloses the views of the researchers of Greece and the Republic of Cyprus on the principles of organization and stages of the project work, methodology of evaluation the students' academic achievements.

The author emphasizes that the teaching and learning method based on authentic material – data-driven learning – has been widely used recently. Thus, the students working with authentic examples demonstrated in special tables by asking questions observe the language phenomena and systematize the theoretical knowledge in the course of productive discussion and opinion exchange. This method can be implemented to study morphology, lexicology, the practice of speech. For example, using authentic speech patterns the students can easily differentiate lexical units that have similar meaning, compose a table of declension or conjugation by themselves.

Key words*: language learning, a lecture, a role-play, drama techniques, the project method, brainstorming, the portfolio method, data-driven learning.*

УДК 371.212.3–056.45:37.014.25

А. А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

У статті подано характеристику діяльності міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей, а також тенденцій її розвитку в регіональному та глобальному контекстах. Досліджено чинники актуалізації проблеми, цільові пріоритети, змістові й організаційні засади міжнародної співпраці у сфері освіти обдарованих і талановитих. Окреслено актуальну тематику міжнародних конференцій і наукових розвідок у досліджуваній галузі. Зроблено висновки щодо тенденцій формування міжнародної професійної громади та розвитку міжнародного простору освіти обдарованих і талановитих.

***Ключові слова**: обдаровані й талановиті, організаційні засади, освіта, міжнародне співробітництво, тенденції, дослідження, мережі, простір.*

Постановка проблеми. Активізація міжнародного співробітництва у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей (ООТД) зумовлена низкою причин, що мають, передусім, економічне, соціально-політичне й академічне підґрунтя.

Розглядаючи економічний аспект проблеми, підкреслимо, передусім, що в умовах побудови економіки знань надзвичайної актуальності набув розвиток високоякісного людського капіталу, здатного продукувати ідеї для розбудови конкурентоздатної національної інноваційної системи. У даному контексті відзначимо, що інвестиції в навчання обдарованих і талановитих учнів з економічної точки зору дають унікальні можливості для максимальних дивідендів [10, 3–4]. За свідченням американських дослідників, талановиті учні (IQ = 130+) засвоюють знання у вісім разів швидше, ніж звичайні. Саме з таких учнів, за умови належної організації навчального процесу, виростають провідні науковці, підприємці, інноваційні менеджери та успішні політичні лідери [4].

Актуалізація соціально-політичного аспекту співробітництва у сфері ООТД пов’язана зі зростаючою увагою сучасного суспільства до забезпечення права кожного громадянина на повноцінний розвиток здібностей і реалізацію освітніх потреб. Проблема ООТД розглядається міжнародною спільнотою в контексті освітніх проблем дітей із спеціальними освітніми потребами. Освітні права обдарованих і талановитих дітей було задекларовано в документі «Саламанська заява та рамкова програма дій щодо освіти дітей із спеціальними освітніми

потребами» [16], прийнятому на конференції ЮНЕСКО, що відбулася під егідою міністерства освіти Іспанії у м. Саламанка в 1996 р. Головна ідея документу полягала в переході від сегрегаційної до інклюзивної моделі в освіті різних категорій дітей із спеціальними освітніми потребами, у тому числі обдарованих і талановитих [15]. У подальшому права обдарованих та талановитих дітей і молоді на повноцінний розвиток освітніх можливостей і потреб був закріплений у низці інших документів ЮНЕСКО та ЄС.

Академічне підґрунтя співробітництва в досліджуваній сфері ми вважаємо найбільш актуальним, оскільки існуючі в цій сфері проблеми вимагають широкого кола міжнародних наукових розвідок із питань цільових пріоритетів, організаційних, змістових, процесуальних та інших особливостей ООТД у різних країнах і регіонах світу. Відзначимо, що наука про обдарованість набуває все більш мультидисциплінарного характеру: вона інтегрує знання в галузі нейрології, генетики, філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та низки інших людинознавчих наук. Предметом міжнародної наукової дискусії є виникнення інтегрованої науки про обдарованість (science of giftedness); трактування понять «обдарованість», «талант», «здібності», «креативність» у різних національних і регіональних культурах; з'ясування особливостей ставлення різних культур до обдарованих і талановитих дітей, до організації їх навчання в умовах масової школи або спеціалізованих навчальних закладів тощо [9;11; 12; 13;14; 17 та ін.].

Об'єднанню зусиль науковців, практикуючих учителів і психологів, батьків учнів, освітніх політиків різних країн у ефективному розвитку теорії та практики ООТД слугують міжнародні об'єднання мережевого типу, що мають місце як на національному, так і на регіональному та світовому рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми ООТД стали предметом активного наукового пошуку широкого кола вітчизняних і зарубіжних дослідників. Серед робіт вітчизняних авторів у контексті теми нашої розвідки найбільш цікавими є роботи, у яких висвітлюється досвід інших країн в освіті обдарованих дітей. Актуальними нам видаються роботи таких науковців, як О. П. Бевз, А. П. Біда, О. А. Бочарова, В. В. Волик, М. С. Гальченко, Ю. В. Гоцуляк, Н. Н. Дроботенко, С. С. Єрмаков, М. М. Міленіна, Л. В. Попова, В. В. Стрижалковська, П. О. Тадеєв, Н. В. Теличко та ін. Вітчизняними науковцями захищено близько десяти дисертаційних робіт з проблем освіти обдарованих за кордоном. Найбільший інтерес у контексті досліджуваної проблеми представляє для вітчизняних науковців освіта обдарованих у США,

хоча, на думку американських експертів, ця система не є ідеальною та значно поступається здобуткам деяких країн Південно-Східної Азії, зокрема Китаю та Кореї [10]. Предметом розгляду вітчизняних науковців став також досвід організації освіти обдарованих у Канаді, Казахстані, Білорусі, Польщі, Іспанії, Великобританії, Японії, Ізраїлі, Туреччині, Німеччині, Чехії, Швейцарії, Франції, Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії. У незначній кількості досліджень здійснено порівняльний аналіз систем освіти обдарованих дітей або окремих особливостей таких систем, зокрема в США і Канаді, США і Великобританії, німецькомовних країнах, Європейських країнах, країнах Південно-Східної Азії, в Україні й зарубіжжі. Всього, згідно з даними спеціалізованого каталогу «Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими дітьми», складеного фахівцями Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського в 2013 р., проблемам ООТД за кордоном присвячено більше 70 наукових розвідок вітчизняних дослідників [1].

Разом із тим у вітчизняних наукових джерелах майже не висвітлено досвіду міжнародної співпраці в досліджуваній сфері, лише в окремих публікаціях схарактеризовано досвід участі українських освітян у міжнародних програмах ООТД. Діяльність міжнародних організацій не була предметом аналізу, хоча Інститут обдарованої дитини НАПН України та МАН є членами Всесвітньої ради сприяння освіті обдарованих та талановитих дітей (WCGTC).

Метою статті є характеристика організаційних засад діяльності міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей та молоді, а також тенденцій формування міжнародної професійної громади й розвитку міжнародного простору освіти обдарованих і талановитих.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап формування світового освітнього простору характеризується доволі високим рівнем розвитку міжнародних професійних спільнот. Могутнім інструментом такого розвитку стали міжнародні професійні організації, створювані ініціативними групами науковців і практиків, об’єднаних спільністю ідей, намірів, ціннісних орієнтацій, перспективним баченням подальшого розвитку сфери своєї професійної діяльності.

Достатньо високою є міжнародна активність у сфері освіти обдарованих і талановитих, що розвивається впродовж кількох десятиліть. Далі розглянемо цільові пріоритети, організаційні та змістові засади діяльності міжнародних організацій у досліджуваній сфері.

Перша європейська організація у сфері ООТД – European Council for High Ability (ECHA) була створена в 1987 році групою відомих науковців,

практикуючих педагогів і психологів, які вже стали класиками в цій сфері діяльності – П. Спен (Pieter Span), Х. Вагнер (Harald Wagner), Л. Назарет (Luiz Nazareth), Ж. Бруно (Jean Brunault), У. Стеднітц (Ulrike Stedtnitz). Надалі ми найменуватимено організацію за її англомовною абревіатурою, оскільки дати точний переклад назви на українську мову, у зв'язку з неповною відповідністю україномовної та англомовної педагогічної термінології, складно. Описово назву організації можна перекласти як Європейська рада сприяння розвитку здібності. Перший президент ECHA Джоан Фрімен (Joan Freeman) поставила за мету її перетворення на загальноєвропейську мережу, яка б сприяла формуванню в суспільстві розуміння сутності явища високого рівня здібностей і шляхів їх розвитку впродовж життя [7]. Із самого початку свого існування ECHA позиціонувала себе як мультинаціональна асоціація, що прагне об'єднати фахівців усього континенту та усунути перешкоди так званої «залізної завіси». У сучасних умовах ECHA об'єднує широке коло зацікавлених сторін, зокрема практикуючих педагогів і психологів, дослідників, батьків учнів та високо здібних людей, які зацікавлені у приверненні уваги вчителів-практиків, теоретиків, освітніх політиків та усього суспільства до проблем навчання обдарованої молоді, до феномену обдарованості й розвитку досліджень у цій сфері. Найбільш розвиненими та підтримуваними професійною громадою формами її діяльності є такі:

– представницькі міжнародні конференції, які проводяться що два роки (Цюріх (1988), Будапешт (1990), Мюнхен (1992), Неймеген (1994), Відень (1996), Оксфорд (1998), Дербецен (2000), Родос (2002), Памплона (2004), Лахті (2006), Прага (2008), Париж (2010), Мюнстер (2012), Любляна (2014)) у провідних європейських університетах та об'єднують теоретиків і практиків ООТД. Тематика конференцій відображає найбільш актуальні проблеми й досягнення в досліджуваній сфері в умовах суспільства знань, розвитку ІК-технологій, глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору. Освіта обдарованих і талановитих розглядається як неперервний пожиттєвий процес, у якому учень перетворюється на протагоніста навчальної діяльності, що конструює свої знання впродовж і впроширш життя, а вчитель – на консультанта й порадника освітньої діяльності учнів;

– сприяння проведенню досліджень у сфері, що становить предмет діяльності організації, та їх публікації. Серед вагомих досягнень у цій сфері Х. Вагнер – один із батьків-засновників організації, називає, зокрема, такі роботи як «Актуалізація таланту» [2] та «Розвиток людського потенціалу: Інвестиція у наше майбутнє» [6] та ін.;

– розвиток мережевих об'єднань у сфері ООТД, зокрема мережі національних кореспондентів ECHA, які є відповідальними за зв'язки організації з національними асоціаціями освіти обдарованих і талановитих. Такі кореспонденти є, як правило, авторитетними у своїй країні фахівцями в даній галузі, що слугують поширенню професійних контактів, прогресивного досвіду, інтернаціоналізації професійної громади. Значно більш масштабним мережевим об'єднанням у сфері ООТД повинна стати найближчим часом Європейська мережа підтримки талантів (European Talent Support Network). Прикладом уже існуючої національної структури такого типу дослідники називають Угорську мережу підтримки талантів (Hungarian talent support network), до якої залучено 15 тисяч учителів, що беруть участь у семінарах, тренінгах і оволодівають методиками пошуку й розвитку талантів [5];

– видання спеціалізованого наукового журналу. У 1990 р. вийшов у світ перший випуск журналу «European Journal for High Ability» (з 1996 р. – «High Ability Studies»). З перших років існування наукового видання предметом розгляду стала багатовимірність поняття «здібності». Редакційна колегія намагається не обмежуючись публікаціями тільки з питань академічних здібностей. Широко представленими на шпальтах журналу є проблеми розвитку музичних, спортивних, художніх та ін. здібностей дітей і молоді. Найбільший внесок у розвиток журналу зробив, на нашу думку, відомий у світі науковець, який активно сприяє розвитку інтегрованої науки про обдарованість, – Р. С. Перссон (Roland S. Persson). Саме за його головування в редколегії журналу (1999–2003) видання було включене до набільш представницької міжнародної бібліографічної бази даних Web of Science та набуло найбільш високого індексу цитованості серед журналів аналогічного профілю у світі [8]. Крім журналу «High Ability Studies», ECHA публікує газету «ECHA News» що видається, як і журнал, двічі на рік;

– розробка й запровадження в 1994 р. спеціалізованої навчальної програми для вчителів у сфері освіти обдарованих дітей, що передбачає присвоєння професійної кваліфікації «спеціаліст з освіти обдарованих» (Specialist in Gifted Education) та видання диплома (ECHA-Diploma) – European Advanced Diploma in Educating the Gifted. Програма передбачає двохрічний курс навчання та включає теоретичну (250 год.) та практичну (250 год.) складові. Далі схарактеризуємо коротко змістові особливості програми навчання, які відображають вимоги міжнародної громади до компетентностей сучасного фахівця у сфері освіти обдарованих дітей. Отже, програма передбачає:

– ознайомлення з історією освіти обдарованих у національному й міжнародному вимірах; з термінологічно-понятійним апаратом та актуальними дослідженнями з проблеми ООТД;

– оволодіння знаннями щодо особливих потреб розвитку обдарованих дітей, зокрема мотивації високих досягнень, особливостей спілкування з однолітками;

– оволодіння сучасними підходами до вимірювання здібностей, найчастіше застосовуваними критеріями й національними особливостями вимірювальних і оцінювальних процедур; технологіями розвитку здібностей не тільки в академічному вимірі, але й у емоційному та соціальному;

– оволодіння сучасними підходами до навчання обдарованих, спеціальними процедурами оцінки результатів навчання; соціальних, емоційних і гендерних аспектів розвитку;

– оволодіння методиками розвитку творчого потенціалу обдарованої дитини, усвідомлення їх можливостей у розвитку творчого мислення та самоактуалізації творчого потенціалу дитини;

– формування навичок розробки, реалізації та консультування програм розвитку здібних дітей для закладів формальної та неформальної освіти, для сімей і державних структур [3].

Актуальним напрямом діяльності ЕСНА як організації, що декларує свій міжнародний мережевий статус, є розвиток співробітництва з іншими організаціями у сфері ООТД, передусім, із Всесвітньою радою сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children, Inc. – WCGTC), Глобальним центром сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (The Global Center for the Gifted and Talented Children), Міжнародною асоціацією досліджень з проблем розвитку талантів (The International Research Association for Talent Development and Excellence – IRATDE), Міжнародною соціальною та освітньою мережею для обдарованих учнів віком 13–18 років IGGY (International social and educational network for gifted students aged 13–18), Європейським центром розвитку талантів (European Talent Centre), Європейським комітетом освіти дітей і підлітків (European Committee for the Education of Children and Adolescents) та національними асоціаціями відповідного профілю.

Найбільш тривалою та масштабною в досліджуваній нами сфері є діяльність Всесвітньої ради сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (WCGTC), заснованої в 1975 році в Лондоні. Оскільки організація була юридично зареєстрованою в США, її штаб-квартира перебуває в цій країні

та знаходиться в сучасних умовах у м. Луїсвілль в університеті Західного Кентуккі. Членами WCGTC є регіональні й національні мережі, окремі організації, що працюють у сфері ООТД, як от два українські члени WCGTC, про які йшлося вище. Свою місію організація вбачає у «привернення уваги світової спільноти до обдарованих і талановитих дітей з метою забезпечення потужного розвитку їх потенціалу й використання цього потенціалу на благо людства» [19].

Завдання WCGTC сформульовано таким чином:

– організація глобального обміну інформацією, ідеями, кращим досвідом роботи шляхом проведення що два роки міжнародних конференцій;

– сприяння формуванню атмосфери позитивного сприйняття й визнання обдарованих і талановитих дітей будь-якого походження в будь-якій країні;

– підтримка й поширення досліджень щодо природи обдарованості, таланту, творчості; теорії та методики освіти обдарованих і талановитих дітей, професійно-педагогічної освіти у відповідній сфері;

– створення можливостей для глобального обміну ідеями, досвідом і програмами професійної педагогічної освіти;

– підтримка діяльності національних організацій у сфері сприяння обдарованим і талановитим дітям;

– підтримка міжнародних програм для обдарованих дітей;

– підтримка та розширення готовності батьків до розвитку творчого потенціалу дітей [21].

Найбільш резонансною формою діяльності WCGTC є регулярне проведення представницької масштабної міжнародної конференції. Місце проведення цього глобального заходу визначається відомими науковцями – членами президії WCGTC, а також організаціями та національними мережами з тієї чи іншої країни. Географічні межі активності WCGTC можна осягнути за адресами конференцій, традиція проведення яких сягає майже 40 років: Лондон (1975), Сан-Франциско (1977), Єрусалим (1979), Монреаль (1981), Маніла (1983), Гамбург (1985), Солт Лейк Сіті (1987), Сідней (1989), Гаага (1991), Торонто (1993), Гонконг (1995), Сіетл (1997), Стамбул (1999), Барселона (2001), Аделаїда (2003), Новий Орлеан (2005), Варвік (2007), Ванкувер (2009), Прага (2011), Луїсвілль, США (2013). Наступне, двадцять перше зібрання WCGTC планує провести в м. Оденс, Данія (2015). Кожна конференція стає видатною подією в житті світової професійної громади. Програми конференцій включають у себе попередні майстер-класи для педагогів і психологів-практиків, семінари для батьків,

стендові доповіді запрошених усесвітньо відомих науковців, секційні повідомлення теоретичного та методичного характеру широкої громади, дискусії, неформальні зустрічі тощо. З метою отримання уявлення про актуальні проблеми досліджуваної галузі, що стали предметом обговорення на останній, двадцятій конференції WCGTC в Луїсвіллі, наведемо тематику секційних засідань цієї конференції: творчість: теорія, дослідження та практика; курикулум і практична навчальна діяльність; освітні технології; формування майбутніх лідерів; обдарованість: теорія, дослідження, практика й майбутні тенденції; керівництво та консультування; навчання вдома, керівництво для батьків і досвід батьків; інноваційна освіта; моральне виховання, цінності й суспільна свідомість; глобальне партнерство для досягнення успіху; соціальні та емоційні потреби обдарованих, творчих і талановитих; «двічі виключні» учні [18, 3]. Традицією проведення конференцій WCGTC стало присудження премій особам, що здійснили видатний внесок у розвиток ООДТ. Чотирма традиційними номінаціями конференцій є: «За видатний внесок у служінні WCGTC», «Міжнародна премія за креативність», «Міжнародна премія за наукове дослідження» та «Міжнародна премія за лідерство в освіті» імені Е. Г. Пасоу. Вважаємо, що присудження премій має позитивний ефект у активізації життя професійної громади, визначенні й визнанні її лідерів і репрезентативних осіб. Традиційною є практика присудження спеціальних премій на честь видатних представників галузі ООТД. Наприклад, на 20-й конференції будо присуджено дві премії під гаслом «Пристрасть, професія і батьки, що надихають». Такі, здавалось би, незначні риси в діяльності WCGTC формують традиції міжнародної професійної громади, відображають її цінності й цільові пріоритети. Ще одним вартим уваги аспектом діяльності Ради є видання двічі на рік журналу під промовистою назвою «Gifted and Talented International» (GTI), що може бути перекладеною як «Інтернаціонал обдарованих і талановитих». Специфікою редакційної політики є поглиблена увага до новітніх наукових досягнень у галузях знань, що інтегруються в «науку про обдарованість», етнокультурних чинників впливу на розуміння сутності таланту й обдарованості як явища та формування ставлення до нього в різних країнах світу, критеріїв виміру й оцінки обдарованості, досягнення єдності теорії та практики ООТД. Вартою уваги ми вважаємо практику тематичних випусків GTI, у межах якої для кожного номера журналу визначається єдина проблема для розгляду, що стає предметом ключової статті й близько двох десятків коментарів, критичних рецензій, відгуків. На

завершення дискусії автор ключової статті підводить підсумки, відповідає на критичні зауваження та формулює своє розуміння перспективи подальшого розгляду проблеми. Така практика, що є досить поширеною у фахових журналах, являє собою своєрідний мозковий штурм, оскільки дозволяє сконцентрувати увагу багатьох фахівців на певній проблемі, розглянути її різнобічно й критично. У той же час відбувається формування ставлення широкої професійної громади до розглядуваної проблеми.

Зауважимо, що схарактеризовані вище напрями й форми діяльності WCGTC, що вже стали традиційними, постійно доповнюються новими. Зокрема, у 2011 році вперше було оголошено святкування Міжнародного дня обдарованих (International Day of the Gifted); у 2012 році активісти організації організували проведення Міжнародного тижня обдарованості (International Week of Giftedness), а наступний – 2013 був проголошений Міжнародним роком обдарованості й творчості (International Year of Giftedness and Creativity) [20].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз організаційних засад і тенденцій розвитку міжнародного співробітництва у сфері ООТД дає підстави дійти певних висновків. З'ясовано, що особливістю організаційного устрою міжнародного співробітництва в досліджуваній сфері є його багаторівневий, полісуб'єктний і міждисциплінарний характер.

Свідченням багаторівневості організаційного устрою є існування як регіональних організацій (European Council for High Ability, The African Federation for the Gifted and Talented, Asia-Pacific Federation on Giftedness, Eurotalent, Ibero-American Federation), так і світових (World Council for Gifted and Talented Children, The Global Center for the Gifted and Talented Children, International social and educational network for gifted students aged 13–18, International Research Association for Talent Development and Excellence).

Міжнародні організації мають полісуб'єктний характер, тобто об'єднують різні категорії учасників, у нашому контексті це науковці різних галузей знань, педагоги та психологи-практики, батьки талановитих дітей і самі діти. Такими організаціями є, наприклад, схарактеризовані нами ECHA та WCGTC. Значно більш вузький характер членства мають, наприклад, Міжнародна асоціація дослідників у сфері ООТД (International Research Association for Talent Development and Excellence) та Міжнародна соціальна та освітня мережа для талановитих учнів віком 13–18 років (International social and educational network for gifted students aged 13–18). Відповідно до характеру членства відрізняється й місія організацій. Спільною для всіх типів організацій у досліджуваній сфері є просвітницька місія, що

спрямована як на самих членів організації, так і на суспільство в цілому. Важливим пріоритетом цієї місії є утворення міжнародної громади однодумців, об'єднаної спільністю інтересів і ціннісних орієнтацій; формування розвиненого професійного середовища, здатного до генерації нових ідей, ініціатив, глобальної соціалізації нового знання у сфері освіти обдарованих і талановитих.

Характеризуючи міжнародні об'єднання у сфері ООТД як міждисциплінарні, ми маємо на увазі об'єднання фахівців різних галузей знань, що разом утворюють інтегровану науку про обдарованість.

Форми міжнародного співробітництва можуть мати масовий (міжнародний день/тиждень/рік обдарованих, міжнародна конференція), груповий (літня школа для обдарованих дітей і їх батьків) і навіть індивідуальний характер (он-лайн консультації науковців і методистів у сфері освіти обдарованих).

Головними тенденціями подальшого розвитку досліджуваного феномену ми вважаємо такі:

– подальше примноження суб'єктів міжнародного співробітництва у сфері ООТД у результаті приєднання до міжнародної професійної громади представників з різних регіонів і країн світу;

– активізація участі в міжнародному співробітництві практичних працівників галузі: педагогів і психологів-практиків, працівників установ позашкільної освіти (наприклад, української Малої академії наук), батьківських організацій тощо;

– урізноманітнення форм діяльності міжнародних організацій у досліджуваній сфері;

– приділення все більшої уваги утворенню національних мереж у сфері ООТД;

– активізація міжнародної співпраці всіх зацікавлених сторін у соціальних мережах, тобто розвиток певної альтернативи існуючим формальним об'єднанням у формі інформальних мереж шляхом створення численних блогів, на яких обговорюються проблеми галузі в цілому та кожної конкретної зацікавленої людини зокрема. Такі об'єднання повинні стати, на нашу думку, предметом подальшого вивчення досліджуваної проблеми.

На завершення зазначимо, що крім схарактеризованих нами міжнародних професійних організацій, суб'єктами розвитку міжнародної співпраці у сфері ООТД є університети, заклади початкової, середньої та позашкільної освіти, благодійні фонди, громадські організації, державні

дослідницькі установи (НАПН України, наприклад) тощо. Активно розвиваються і неінституційні форми співробітництва в соціальних мережах, про що йшлося вище. Усі вони є складовими глобального простору ООТД і повинні стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими дітьми. Каталог виставки. Упор. Тарнавська С. В. – К. : Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, 2013. – 36 с.

2. Actualizing talent / Ed.by J. Freeman, P. Span, H. Wagner. – London : Cassell, 1995. – 195 p.

3. Center for gifted child development. ECHA-Diploma [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nadaretnost.net/ECHAdiploma.htm.

4. Clark B. Optimizing Learning: The Integrative Education Model in the Classroom / B. Clark. – Prentice Hall : Columbus, NJ, USA. – 2002. – 243 p.

5. Csermely P. The Network Concept of Creativity and Talent Support / P. Csermely // Celebrating Giftedness and Creativity. The 20th Biennial World Conference of the WCGTC. – Louisville, Kentucky – USA, August 10–14, 2013. – P. 13.

6. Development of human potential: Investment into our future. Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability, Rhodes, October 9–13, 2002 / Ed. by F. J. Mönks and H. Wagner. – Germany, Bad Honnef : Bock, 2003. – 269 p.

7. European Council for High Ability. 25 Years of ECHA. Joan Freeman. ECHA: The first years [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.echa.info.

8. European Council for High Ability. 25 Years of ECHA. Roland S. Persson. Editor-in-chief of High Ability Studies, 1999–2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.echa.info.

9. Hernández-de Hahn E. L. Cross cultural studies in gifted education / E. L. Hernández-de Hahn // K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.) International handbook of giftedness (2nd ed.). – Oxford, UK : Pergamon Press, 2000. – P. 549–561.

10. Ibata-Arens K. C. Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States / K. C. Ibata-Arens // Administrative Sciences. – 2012. – № 2. – P. 1–25.

11. Miles S. Responding to diversity in schools. An inquiry-based approach / S. Miles, M. Ainscow (Eds.). – London : Routledge,2010. – 191 p.

12. Persson R. S. Ability climates in Europe as socially represented notability / R. S. Persson // High Ability Studies. – 2011. – Vol. 22, No. 1. – P. 79–101.

13. Persson R. S. Cultural Variation and Dominance in a Globalised Knowledge Economy: Towards a Culture Sensitive Research Paradigm in the Science of Giftedness / R. S. Persson // Gifted and Talented International. – 2012. – Vol. 27, № 1. – P. 15–48.

14. Shani-Zinovich I. The elusive search for the personality of the intellectually gifted student: some cross -cultural findings and conclusions from the Israeli educational context / I. Shani-Zinovich, M. Zeidner // Talent Development & Excellence. – 2013. – Vol. 5, № 2. – P. 13–22.

15. Smith M. M. C. Principles of inclusion. Implications for able learners / M. M. C. Smith // Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners. – New York, Oxon : Routledge, 2006. – P. 3–21.

16. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education adopted by the World Conference on special needs education: Access and quality. – Salamanca, Spain, 7–10 June. – 1994. – 50 p.

17. Wallace B. Diversity in Gifted Education: International perspective on global issues / B. Wallace, G. Eriksson (eds.). – Routledge, 2006. – 328 p.

18. World Council for Gifted and Talented Children Celebrating Giftedness and Creativity. The 20th Biennial World Conference of the WCGTC. – Louisville, Kentucky – USA, August 10–14, 2013. – 132 p.

19. World Council for Gifted and Talented Children. A Retrospective Glance at the WCGTC – An Expanded History [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.world-gifted.org/sites/all/themes/wcgtc/WChistory2.pdf.

20. World Council for Gifted and Talented Children. News & Events. International Week and Year of Giftedness Celebrations [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.world-gifted.org/news?page=3.

21. World Council for Gifted and Talented Children. Our Mission [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.world-gifted.org/aboutus/mission.

РЕЗЮМЕ

Сбруева А. А. Образование одаренных и талантливых: организационные основы и тенденции развития международного сотрудничества.

В статье дана характеристика деятельности международных организаций в сфере образования одаренных и талантливых детей, а также тенденций развития международного сотрудничества в исследуемой сфере. Изложены факторы актуализации проблемы, целевые приоритеты, содержательные и организационные основы международного сотрудничества в сфере образования одаренных и талантливых. Определена актуальная тематика международных конференций и научных исследований в изучаемой области. Сделаны выводы о тенденциях развития международного пространства образования одаренных и талантливых.

***Ключевые слова**: одаренные и талантливые, организационные основы, образование, международное сотрудничество, тенденции, исследования, сети.*

SUMMARY

Sbruieva A. Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation.

In the article the characteristics of the activities of international organizations in the field of gifted and talented education (GATE) and trends of international cooperation in GATE are revealed. The factors that actualize the problem (economic, socio-political, academic), the mission (to focus world attention on gifted and talented children and ensure the realization of their valuable potential to the benefit of humankind), the main activities of the leading international organizations, primarily European Council for High Ability and the World Council for Gifted and Talented Children (conferences, professional education programs, research journals, newsletters, courses, summer schools, professional awards, international days/weeks/years etc.) are characterized. The topics discussed at international conferences and research in the sphere of GATE are analyzed (problems in the field GATE in the context of the knowledge society, networking of information space, IT-development, globalization and internationalization of education; theory, research, and practices of creativity development; curriculum and classroom practices; developing future leaders; guidance and counseling of gifted and talented; homeschooling, parenting, and parent matters; innovation education; moral education, values and social conscience; social emotional needs of the gifted, creative and talented; the influence of ethno-cultural factors on understanding of the giftedness and talent as a phenomenon and attitudes to it in different countries and regions of the world, etc.). The multi-level, multi-disciplinary and multi-subject character of international cooperation in the field of study is presented in the article.

The major trends in the development of international GATE cooperation are revealed: the further differentiation of subjects of international cooperation, the growth of participation level of practitioners in the international cooperation; diversity of the activities of international organizations in the field of study; increased emphasis on the formation of national networks in the field of GATE, the enhancement of international cooperation among all stakeholders of GATE in social networks; the development of the specific alternatives to the existing formal international associations in the form of informal networks.

УДК 373.3.091.015.3:613](497.2)(043.3)

С. П. Цьома
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У БОЛГАРІЇ

У статті з'ясовано концептуальні засади здоров'язбережувального виховання молодших школярів Болгарії. Подано визначення сутності понять «збереження здоров'я» та «здоров'язбережувальне виховання». Проаналізовано провідну мету та основні принципи концепції зміцнення здоров'я. Виділено три взаємообумовлених компоненти вказаної концепції: здоров'язбережувальне виховання, профілактика захворювань і охорона здоров'я. Виокремлено характеристики здоров'язбережувального виховання як виду людської діяльності: цілеспрямованість і свідомість; потребінсна зумовленість; громадська зумовленість; предметність; опосередкованість; продуктивність; гностичність; селективність; мотиваційна зумовленість.

Ключові слова: *концептуальні засади, здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбережувальне виховання, молодший школяр, Болгарія.*

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільства, високі темпи його розвитку висувають нові більш високі вимоги до людини та її здоров'я. В останній час тривогу спеціалістів викликає стан здоров'я сучасних школярів. Більшість лікарів і вчителів визнають його незадовільним. Це пояснює інтерес педагогічної спільноти до ідей здоров'язбереження, предметом якого є здоров'я людини, а основна задача – збереження й укріплення здоров'я учнів.

Під час аналізу ситуації щодо стану здоров'я населення виявлено факт малоефективності здійснюваної роботи з охорони здоров'я школярів, зокрема молодших. Не дивлячись на цілий комплекс концептуальних і нормативно-правових документів, здоров'я населення не покращується. В останні роки Міністерство освіти і науки спрямовує діяльність навчальних закладів на вирішення проблеми охорони здоров'я, відшукуючи резерви всередині самої системи.

У 1986 році відбулася Міжнародна конференція з формування здорового способу життя (Оттава, Канада), за результатами якої було

прийнято Хартію укріплення здоров'я [4]. З цього часу у світі надзвичайно активізувалась робота з формування здорового способу життя населення, особливо школярів. Після прийняття Хартії формування здорового способу життя набуло статусу загальновизнаної системи практичних дій і наукової дисципліни, яка розглядається як дієвий засіб збереження й укріплення здоров'я населення. Такий підхід покладено в основу Всесвітньої декларації зі здоров'язбереження, що була прийнята на 51-й сесії ВОЗ у травні 1998 р. та інших діючих документів ВОЗ. Зокрема, концепція «Здоров'я для всіх у XXI столітті», яка сьогодні визначає основні напрями зусиль для вирішення проблем зі здоров'я населення для урядів країн світу.

У контексті нашого дослідження цікавим є досвід формування здорового способу життя молодших школярів Болгарії.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення й аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що в останні десятиліття значно зросло зацікавлення вітчизняних і російських учених питаннями здоров'язбереження учнів. Проблема зміцнення та збереження здоров'я школярів у процесі навчання досліджується у декількох напрямах: медичному – М. Амосов, Г. Апанасенко, Л. Боярська, В. Войтенко, Р. Гербер, Е. Казін, Ю. Лисіцин, В. Марков, І. Мільман, Л. Попова та ін.; валеологічному – Ю. Андреєв, Б. Болотов, Т. Бойченко, І. Брехман, Е. Вайнер, М. Гончаренко, М. Гриньова, Г. Зайцев, В. Колбанов, В. Лободін, Г. Малахов, І. Неумивакін, В. Петленко та ін.; психологічному – І. Бех, В. Леві, А. Маслоу, О. Хухлаєва та ін.; педагогічному – Т. Грузєва, О. Дубогай, О. Єжова, С. Кондратюк, С. Корнієнко, Т. Кульчицька, С. Лапаєнко, Н. Михайлова, А. Нагорна, В. Оржеховська, С. Свириденко, Л. Сливка та ін.

Серед болгарських учених інтерес для нашого дослідження мають наукові розвідки таких дослідників, як А. Аговська, А. Дойчнова, Е. Александрова, В. Борисов, М. Попов, С. Попов, Г. Проданов, Т. Трендафілов та ін.

Мета статті – проаналізувати концептуальні засади здоров'язбережувального виховання молодших школярів Болгарії та виокремити характеристики здоров'язбережувального виховання як виду людської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Концепція здоров'язбережувального виховання визначається важливістю відповідної поведінки підтримки та зміцнення здоров'я. Основні положення, терміни та стратегії відображені в Оттавській хартії укріплення здоров'я. У ній здоров'я розглядається як ресурс повсякденного існування, а не як мета життя. У цьому зв'язку здоров'я необхідно розглядати як умову якості повсякденного життя індивіда [4].

У науковій літературі не існує загальноприйнятої дефініції здоров'язбереження. Відповідно до Оттавської хартії здоров'язбереження – це процес, пов'язаний із наданням особистості можливості зміцнювати та поліпшувати власне здоров'я. Болгарські науковці В. Борисов, С. Попова, Л. Георгієва у праці «Зміцнення здоров'я» розширили дане визначення, розглядаючи досліджуване поняття як процес створення можливостей для людей через саморегулятивну поведінку, щоб поліпшити власне здоров'я [2]. Так, в обох випадках акцент робиться на особистість і її діяльність, відповідальність щодо здоров'я.

Проаналізувавши велику кількість психолого-педагогічних наукових праць [1; 2; 3; 5; 7; 8], ми можемо стверджувати, що провідною метою зміцнення здоров'я є формування суб'єктивної санітарної освіти, зокрема навички здорового способу життя. До основних принципів зміцнення здоров'я належать:

- створення соціальної політики, орієнтованої на здоров'язбереження;
- створення здорового середовища проживання;
- розширення участі громадськості в питаннях здоров'я;
- розвиток особистих навичок, знань і можливостей для зміцнення здоров'я;
- переорієнтація служб охорони здоров'я на міжсекторальне співробітництво для поліпшення параметрів здоров'я.

Вважаємо за необхідне зазначити, що концепція зміцнення здоров'я молодших школярів Болгарії в останні роки розширила своє змістове наповнення орієнтацією на здоровий спосіб життя та проведенням відповідних заходів з профілактики негативних наслідків для здоров'я. Таким чином, вона складається з трьох взаємообумовлених компонентів – здоров'язбережувального виховання, профілактики захворювань і охорони здоров'я.

Логіка нашого дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «здоров'язбережувальне виховання». Так, Г. Проданов у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що здоров'язбережувальне виховання необхідно розглядати як цілеспрямований і організований процес формування знань у галузі охорони здоров'я, навичок, переконань, поглядів і компетенцій, що відображаються у відповідному стилі поведінки індивіда [7]. Науковець додає, що цей процес здійснюється як певний тип диференційованої, організованої та цілеспрямованої педагогічної діяльності, випадковий, спонтанний процес під впливом взаємодії індивіда з реальністю, як процес самоосвіти й самореалізації.

Освіта як будь-яка людська діяльність має дві сторони – зовнішню, що виражається у відчутних результатах, і внутрішню, що втілюються в певних знаннях, уміннях, навичках, розумових функціях і процесах. У зв'язку з цим П. Ніколов [3] виокремлює такі характеристики здоров'язбережувального виховання як виду людської діяльності:

– цілеспрямованість і свідомість (заздалегідь продумана мета, засоби, етапи, результати);

– потребнісна зумовленість (за будь-якої діяльності людина постійно відчуває певну потребу в чомусь);

– громадська зумовленість (усе різноманіття діяльності включається в систему суспільних відносин);

– предметність (робить можливою взаємодію між об'єктом і суб'єктом);

– опосередкованість (за допомогою психічного відображення, з одного боку, і засобом, з іншого, виражає свою цілісність);

– продуктивність (призводить до певних результатів, як у напрямі об'єкта, так і в напрямі суб'єкта);

– гностичність (у процесі діяльності формується один з основних атрибутів свідомості, а саме – пізнання);

– селективність (лише особистість, яка має, якісні знання й досвід може робити вибір);

– мотиваційна зумовленість (будь-яка діяльність завжди здійснюється відповідно до індивідуальної або суспільної потреби).

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури можемо стверджувати, що здоров'язбережувальне виховання молодших школярів у Болгарії визначається як процес, в якому особистість школяра одержує інформацію, набуває навичок, упевненість і можливість ухвалювати рішення, що стосуються поліпшення здоров'я; це спрямований вплив, що детермінує відповідну поведінку, пов'язану зі збереження здоров'я як найвищої цінності. Отже, здоров'я розглядається як ресурс для повсякденного життя, а не мета життя. Маємо на увазі, що поінформованість, знання, здоров'я та хвороби не можуть бути єдиними критеріями високої здоров'язбережувальної культури. Молодшим школярам необхідно подавати таку інформацію про збереження здоров'я, яка б розвивала стійку мотивацію до зміцнення та укріплення здоров'я.

У здоров'язбережувальному вихованні відповідальна роль належить учителю, який власною поведінкою та відповідними методами сприяє більш раціональному освоєнню інформації та її перетворення на діяльність

і поведінку. Ураховуючи це, М. Інгросо виокремлює три основні моделі здоров'язбережувального виховання:

1) інструктивно-директивна модель, що заснована на передачі знань і норм поведінки від учителя до учня. За умови використання даної моделі, як правило, досягається швидкий ефект для отримання необхідних навичок, щоб уникнути шкідливих факторів впливу на здоров'я молодших школярів;

2) чуттєва модель, що заснована на обміні знань та ідей між суб'єктами, які хочуть зрозуміти умови власного середовища проживання та можливості їх поліпшення;

3) мотиваційна модель заснована на участі школярів з таким же інтересом у процесі навчання через взаємодію і шляхом самоосвіти. Сутність даної моделі полягає в активному спілкуванні між молодшими школярами з різними можливостями для зміцнення процесів саморозвитку, що сприяють самомотивації та саморегуляції поведінки стосовно укріплення здоров'я [9].

З'ясування концептуальних засад здоров'язбережувального виховання вимагає визначення основних факторів, що впливають на процес здоров'язбереження. Так, болгарський науковець Г. Проданов виокремлює такі:

1) сім'я як соціальний інститут первинної соціалізації та як сфера значимих соціальних і емоційних взаємовідносин. Здоров'язбережувальне виховання в сім'ї розуміється як спільна активна діяльність між усіма її членами та процес взаємодії та відносин;

2) навчальне середовище, всі компоненти якого охоплюють широкий спектр діяльності та підтверджують важливість школи для розвитку навичок у молодших школярів здорового способу життя. У науковій психолого-педагогічній літературі є багато освітніх моделей, пов'язаних з цілями здоров'язбережувального виховання [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, виходячи з цілей нової педагогічної реальності здоров'язбережувальне виховання посідає пріоритетне місце серед законодавчо-структурних компонентів освітньої системи. Сучасна болгарська школа була поставлена перед новими вимогами, у зв'язку зі структурною реформою системи здоров'язбережувального виховання. Тому необхідною є така організація навчального процесу, що буде сприяти оптимізації навчального середовища з метою забезпечення повноцінного розвитку та здоров'я молодших школярів.

В основу здоров'язбережувального виховання покладено психічний і інтелектуальний розвиток особистості молодшого школяра. Ось чому основне завдання системи освіти полягає в зміні методології освітнього процесу з метою надання учням можливості задоволення власних потреб і прийняття рішень про збереження власного здоров'я.

На подальше вивчення заслуговують нормативно-правові та процесуальні засади здоров'язбережувального виховання молодших школярів Болгарії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Е. Актуални проблеми на здравословния стил на живот сред децата в училищна възраст / Е. Александрова // Педагогика. – 2004. – № 3.

2. Борисов В. Промоция на здравето / В. Борисов, С. Попова, Л. Георгиева та ін. – С., 1998.

3. Николов П. Педагогическо психология / П. Николов. – С., 1999.

4. Оттавская хартия укрепления здоровья [Электронный ресурс] // Первая международная конференция по укреплению здоровья (Оттава, 21 ноября 1986 г.). – Режим доступа : http://www.hesp.ru/medical/ottawa.htm.

5. Попов М. Здравето като социална ценност / М. Попов. – В., 1976.

6. Попова С. Личност и здраве / С. Попова. – С., 1993.

7. Проданов Г. Й. Формиране на здравословенстил на живот у ученици от 3–4 клас : дис. … за присъждане на образователна и научна степен «доктор» по научна специалност 05. 07. 01. / Проданов Георги Йорданов. – София., 2003. – 207 с.

8. Шопова К. Акценти в промоция на здравето / К. Шопова // Здравен мениджмънт. – 2003. – № 1.

9. Gadamer H. The Enigma of Health / H. Gadamer. – Stanford : Stanford University Press, 1996.

РЕЗЮМЕ

Цема С. П. Концептуальные основы здоровьесохраняющего воспитания младших школьников Болгарии.

В статье установлены концептуальные основы здоровьесохраняющего воспитания младших школьников Болгарии. Дано определение сущности понятий «сохранения здоровья» и «здоровьесохраняющее воспитание». Проанализированы ведущая цель и основные принципы концепции укрепления здоровья. Выделены три взаимообусловленных компонента указанной концепции: здоровьесохраняющее воспитание, профилактика заболеваний и охрана здоровья. Выделены характеристики здоровьесохраняющего воспитания как вида человеческой деятельности: целеустремленность и сознание; потребностная обусловленность; общественная обусловленность; предметность; опосредованность; производительность; гностичнисть; селективность; мотивационная обусловленность.

***Ключевые слова*:** концептуальные основы, здоровье, здоровьесохранение, здоровьесохраняющее воспитание, младший школьник, Болгария.

SUMMARY

Tsyoma S. Conceptual foundations of health preserving education of younger schoolchildren in Bulgaria.

The current state of modern society, a high rate of development poses new higher demands on man and his health. The state of health is of great concern of professionals today. Most doctors and teachers recognize it unsatisfactory. This explains the interest in teaching community to health preserving ideas, which are the subject of human health and the main task is to preserve and strengthen the health of students.

The paper touches upon the conceptual foundations of health preserving education of younger schoolboys in Bulgaria. The definition of the essence of the concept of «maintaining health» and «health preserving education» is defined in the article.

We can say that the purpose of leading health promotion is the formation of subjective health education , including skills in healthy living. The basic principles of health promotion include: the creation of social policy oriented health preserving; the creation of a healthy environment; increasing the participation of the public in matters of health; development of personal skills, knowledge and opportunities for health promotion; reorientation of health services for inter-sectoral collaboration to improve health parameters. The main three interrelated components of this concept such as health preserving education, disease prevention and health promotion are identified by the author.

The following characteristics of health preserving education as a form of human activity are distinguished and characterized: determination and consciousness (premeditated purpose, means, steps, results); demand (for any activity a person constantly feels a need for something); public dependency (the variety of activities included in the system of social relations); objectivity (enables interaction between object and subject); mediation (through mental reflection, on the one hand and the tool, on the other, expressing their integrity); performance (an outcome as in the direction of the object and in the direction of the subject); gnostics (in the course of business, formed one of the main attributes of consciousness – namely, knowledge); selectivity (only a person that has qualitative knowledge and experience can make a choice); motivational dependency (any activity is always carried out according to an individual or social needs).

Thus, based on the objectives of the new educational reality health preserving education takes priority among legal and structural components of the educational system. Modern Bulgarian school has been placed in front of the new requirements in connection with the structural reform of health preserving education. Therefore, an organization of a necessary learning process will contribute to the learning environment in order to ensure the full development and health of primary schoolchildren.

Key words: *conceptual Foundations, health, health preserving, health preserving education, younger schoolchildren, Bulgaria.*

УДК 378–056.45:006.1:37.014.24(430)

Л. А. Чухно
Подільський державний аграрно-технічний університет

ПРОГНОСТИЧНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ТЕХНІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ НІМЕЧЧИНИ У ЗВ'ЯЗКУ З ВВЕДЕННЯМ ЄДИНИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

У статті розглянуто питання організації навчання обдарованих студентів німецьких вишів, зокрема технічного профілю сучасного часового проміжку. Це обумовлено входженням ФРН до Європейського освітнього співтовариства, що є цілком вчасним та актуальним. Висвітлено основні положення навчального процесу згідно документів Болонської угоди. Зроблено спробу передбачити вірогідні зміни в навчанні обдарованих студентів у рамках нових вимог. Основний акцент робиться на прискорений темп навчання; мобільність обдарованих студентів у межах вищого навчального закладу своєї країни та європейського освітнього простору; високий відсоток самостійної роботи; індивідуальний підхід до навчання; широке використання технічних засобів навчання.

***Ключові слова**: організація навчання, обдарований студент, нові стандарти вищої освіти.*

Постановка проблеми. Прагнення України стати повноправним членом світового та європейського освітнього товариства привело розгляду нею систем вищої освіти європейських держав, критичне осмислення, перегляд і перебудову власної системи вищої освіти на новий лад.

Недосконалою в загальній системі вищої освіти виявилась і система навчання обдарованої молоді, зокрема технічного напряму. Ще більш ускладнює ситуацію і перехід України до організації навчального процесу у вишах, як вимагають того нові умови Болонської угоди. Однозначно стверджувати, як поведе себе нова система зокрема в кожній країні, не береться прогнозувати ніхто. Проте, окреслити деякі перспективи в системі навчання обдарованих студентів все-таки можна.

Німеччина, яка раніше за Україну вступила до європейського освітнього товариства, може поділитися власним досвідом щодо стандартизації вищої освіти. Хоч і вона, у свою чергу, не поспішає відмовлятися від кращих освітніх традицій своєї держави.

Аналіз актуальних досліджень. Основною тенденцією розвитку вищої освіти у Європі є її інтеграція відповідно до Болонської угоди. Цією проблемою та, зокрема, проблемами організації навчання студентів у вищих навчальних закладах Німеччини та впливу Болонської декларації на систему вищої освіти займалися або частково розглядали у своїх працях такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як А. Сбруєва, О. Васюк,

К. Ебель-Габріель, П. Туріан, Н. Шевченко, Й. Штайнбах тощо. Проте, вона розкрита ще не достатньо та потребує подальших досліджень.

Аналіз наукових праць з даної проблеми виявив певні прогалини в комплексному розв'язанні даного питання. Багато аспектів потребують глибшого дослідження, а деякі взагалі залишилися невисвітленими, що й спонукало до подальших розробок, зокрема розкриття питання якісних змін у процесі навчання обдарованих студентів Німеччини внаслідок введення нових вимог.

У зв'язку з цим **мета статті** – прогнозувати зміни в організації навчання обдарованих студентів Німеччини, зокрема технічного профілю, після її переходу на Болонську систему.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні, німецькі ВТНЗ намагаються перебудувати свою систему вищої освіти на більш прогресивний лад, внести конкретні зміни й корективи в навчальний процес [1–4]. З огляду на таку ситуацію, входження ФРН до Європейського освітнього співтовариства є цілком вчасним і актуальним.

Німеччина разом з іншими двадцятьма вісьмома європейськими державами зобов'язалася до 2010 р. виконати основні завдання Болонської декларації та взяти участь у розбудові європейського простору системи вищої освіти [1]. Більшість країн, які підписали цей документ, проводять ґрунтовну реорганізацію навчального процесу та збагачення своїх навчальних систем.

Конференція ректорів вищих навчальних закладів (КРВНЗ), уже починаючи з підготовки доповнень до основного закону про вищі навчальні заклади 1998 р., а також у низці документів рекомендувала вищим закладам освіти Німеччини перейти до впровадження стандартів вищої освіти за Болонською угодою, вважаючи Болонський процес рушійною силою реформи.

Так званий Болонський процес приносить усеохоплюючі зміни в систему вищої освіти країни. Реформа впливає на організацію навчального процесу та його зміст, на внутрішню структуру ВНЗ, на процеси щодо самоврядування студентів.

Одним з основних нововведень є запровадження двоступеневої системи навчання бакалавр-магістр, а разом із нею – кредитно-модульної системи, додатку до диплома, акредитації, яка повинна допомагати здійснювати контроль за якістю вищої освіти.

Відповідно до стратегічних ліній Болонської угоди Конференція міністрів освіти і культури Німеччини (КМОК) за погодженням із КРВНЗ

узгодила необхідні критерії для запровадження двоциклового навчання (Bachelor- und Masterstudiengänge). Зокрема мова йде про обмеження навчального часу на бакалавраті, який складатиме мінімум 3 – максимум 4 роки, в магістратурі – від одного до двох років. Бакалавр даватиме визначену професійну кваліфікацію. Передбачено також обов'язкову видачу диплому з додатком і введення нових спеціальностей з міжнародно визнаною системою оцінювання та модульною структурою.

На початок 2004 р. на систему «бакалавр-магістр» у Німеччині було переведено 15% усіх вищих навчальних закладів, розроблено модулі для 80% усіх предметів.

Аналізуючи додаток до диплома, потрібно уточнити, що даний документ не є суто німецьким явищем. Він був запропонований ЮНЕСКО (UNESCO/CEPES) і пов'язаний зі створенням єдиної системи академічних кваліфікацій, що сприятиме створенню єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці.

Додаток до диплому – документ, який в обов'язковому порядку безкоштовно видається випускнику вищого навчального закладу разом із дипломом про вищу освіту з метою того, щоб зробити максимально зрозумілим рівень і тип вищої освіти, які відповідають отриманому диплому. Додаток містить такі основні розділи [1]:

– інформація про власника диплому (прізвище, ім'я, по-батькові тощо);

– інформація про кваліфікацію випускника, рівень кваліфікації;

– зміст освіти й отримані результати;

– інформація про функціональні характеристики отриманої кваліфікації (професійна та посадова орієнтованість);

– інформація про сертифікованість додатку до диплому в тій чи іншій країні;

– опис системи вищої освіти країни, яка видала диплом і додаток;

– додаткова інформація на власний розсуд керівних органів освіти або вищого навчального закладу.

Усі розділи, окрім останнього, обов'язково повинні бути заповненими. У разі відсутності відповідної інформації в додатку, вказуються причини, з яких вона була упущена. Усі записи проводяться національною мовою, а також однією з європейських мов, як правило – англійською, через її найбільшу поширеність.

Додаток до диплому не містить оціночних характеристик, не дає відомостей відносно можливої еквівалентності даної кваліфікації яким-

небудь іншим вищим навчальним закладом, а також не є основою для визнання диплому іншим вищим навчальним закладом чи країною. Додаток має всі необхідні ступені захисту.

Німеччиною видано наступне керівництво з упровадження нової системи у вищих навчальних закладах під назвою «Десять кроків за «Болонью», у якому виділилися головні етапи реформи в межах Болонського процесу [1]. Даний збірник ґрунтується, передусім, на досвіді німецьких університетів і спеціальних ВНЗ та покликаний надати навчальному процесу у ВНЗ цілеспрямованості й ефективності. Тут же наведено основні документи та закони, прийняті Конференцією міністрів культури, Конференцією ректорів вищих навчальних закладів та Радою з акредитації. Конкретизація законів проходить на рівні політики земель, вищого навчального закладу або фахових дисциплін.

Основні стратегічні положення, які викладені в даному документі, можна сформулювати так:

1. Ініціювання процесу переходу на кредитно-модульну систему навчання, створення робочих структур;
2. Розподіл обов'язків і координація роботи всіх підрозділів ВНЗ.
3. Визначення загальних умов процесу реформ і проведення дискусії щодо цього в робочих групах;
4. Визначення основних цілей реформування навчального процесу;
5. Розробка концепції навчального процесу;
6. Узгодження навчального імпорту й експорту модулів іншими факультетами та відділеннями (включаючи кооперацію між ВНЗ);
7. Розробка нового розпорядку навчання та проведення іспитів;
8. Проведення акредитації;
9. Звітування за результатами проведеної акредитації;
10. Моніторинг і розвиток вищих навчальних закладів.

Цілі Болонського процесу для впровадження в Німеччині було конкретизовано через Загальний закон вищих навчальних закладів, різні рішення Конференцій міністрів культури та ректорів ВНЗ, Наукової ради та Ради з акредитації, а також земельними законами ВНЗ і розпорядженнями місцевих земельних міністерств [5].

З метою гарантії якості нового стилю навчання, КМОК було створено Раду з акредитації.

Виявилося, що дев'ять провідних технічних університетів Німеччини розпочали дискусію стосовно першого циклу підготовки фахівців із вищою освітою – бакалавр. Надалі ще п'ятнадцять інших технічних ВНЗ

висловилися проти бакалавра, якого вони вважають «професійно неспроможним». Ці ВНЗ зробили відповідні заявки на Конференції ректорів, яка проходила в Боні. Вони вважають, щоб отримати таку спеціальність як інженер, потрібно пройти магістерський цикл [3].

Аналізуючи основні нормативні документи Берлінського технічного університету, можна прийти до висновку, що до його стратегічних положень входять:

– скорочення тривалості навчання;

– переведення навчальних курсів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на модульну систему;

– акредитація.

Основні зусилля керівництва університету спрямовані на створення конкурентоспроможних програм, які визнаватимуться в усьому світі.

Реформа не обмине також і освіту обдарованих. Зміни, яких зазнає організація навчання талановитих студентів у вищих технічних навчальних закладах Німеччини аналізуються з точки зору двох основних концепцій навчання обдарованої особистості – це прискорення й поглиблення [4].

Завдяки запровадженню передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, вищеназваною Європейською кредитно-трансферною системою підвищиться мобільність обдарованих студентів у плані переходу з однієї навчальної програми, включно з програмами післядипломної освіти, на іншу в разі, якщо друга більше відповідає виявленим здібностям особистості, її інтересам і нахилам. Європейська кредитно-трансферна система стане засобом реформування навчальних програм вищих технічних закладів Німеччини, до яких вона вже довгий час прагне.

Як правило, обдарований студент, прагнучи розширити свій кругозір з певного питання та поглибити знання, бере участь у курсах різних фондів і організацій з підтримки обдарованих, предметних олімпіадах займається науковими дослідженнями, виступає на конференціях. Його успіхи й досягнення за нових умов навчання на основі акумулюючого принципу навчання кредитної системи можуть теж ураховуватися, так само, як і навчальне навантаження.

Часто в Німеччині талановиті студенти отримують нагороди не лише у вигляді оцінок, але й поїздок за кордон на навчання в будь-якому вищому навчальному закладі, що теж сприятливо впливає на розвитку їх умінь і навичок. Раніше не кожен обдарований міг отримати такий гранд, цьому передував строгий відбір, тепер же це стало обов’язковим, як

зазначалося вище. У зв'язку з цим під впливом Болонського процесу створюються всі необхідні умови для вільного переміщення студентів, викладачів, інших категорій працівників освіти та дослідників у Європі.

У новій концепції навчання студент виступає як суб'єкт освіти, завдяки цьому зміцнюється довіра між учасниками навчального процесу, якими є викладач і студент, що згідно з особистісно-орієнтованою теорією навчання має досить велике значення у процесі розкриття здібностей технічно обдарованого студента. На цьому також базується й модульно-тьюторська система навчання студентів, яка все частіше використовується у вищих навчальних закладах Німеччини. Модульно-тьюторська система навчання ґрунтується на організаційних засадах педагогічного процесу, що забезпечують його суттєву демократизацію, умови для перетворення студента з об'єкту на суб'єкт навчального процесу, надає навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, сприяє розвитку індивідуалізації навчання.

Модуль є відносно самостійною частиною навчального процесу, яка містить одне або близькі за змістом і фундаментальні за значенням поняття, закони, принципи. Модуль розпочинається оглядово-установчою лекцією. Наступний етап – індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації. На самостійну роботу в Болонській системі відводиться до 50% усього навчального часу. Це позитивно впливає на обдарованого студента, через те, що дана категорія студентів звикла працювати індивідуально й виконувати більшість роботи самостійно [4].

Потім проводиться декілька тьюторських занять за опрацьованими джерелами, вони впроваджуються замість традиційних семінарських занять і у своїй сукупності складають зміст модуля. Організаційно кожне тьюторське заняття включає в себе три–чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними – невелика письмова робота та дискусія за змістом опрацьованих джерел, інші – змінними – аналіз проблемної ситуації, розв'язання педагогічних задач, евристична бесіда, рольові й ділові ігри тощо. При цьому саме креативним методам навчання та різним формам навчання відводиться вагоме місце.

У плані теорії прискорення студент за домовленістю з викладачем має право також достроково вивчити матеріал і скласти звіт з того чи іншого модуля. Звіт студента за змістом конкретного модуля вважається прийнятим, якщо він пройшов співбесіду з викладачем, під час якої продемонстрував розуміння головних ідей модуля й послідовно та аргументовано виклав їх (у письмовій чи усній формі).

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, на наш погляд, забезпечить збільшення інтенсифікації навчального процесу, підвищення якості підготовки фахівців технічного напряму, контроль і своєчасне коригування навчально-виховного процесу, підвищення мотивації навчання, психологічне розвантаження студентів у кінці семестру, підвищення відповідальності студентів за результати своєї діяльності, забезпечення потреб обдарованої особистості у виборі освітнього рівня та кваліфікації, про що вже було згадано вище, скорочення за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій непродуктивного навчального часу [1].

Однією з форм ефективного самостійного навчання для технічно обдарованих є дистанційне навчання, яке сприяє розвиткові практичних навичок студентів. Воно має значні переваги над традиційними формами. Завдяки екстериторіальності можна надавати освітні послуги всім, хто може та бажає їх отримати, а не лише студентам, які знаходяться в навчальному закладі. Студенти самі можуть планувати для себе час для заняття. Це дозволяє краще організувати навчальний процес, виходячи з індивідуальних потреб і особистого бюджету часу студента. При цьому темп засвоєння навчального матеріалу обирається індивідуально [1; 4].

Дистанційне навчання дозволяє використовувати інноваційні технології, зокрема комп'ютерні. Це сприяє не тільки вдосконаленню навчального процесу, але й інтеграції в сучасні світові освітні простори.

Висновки та перспективи дослідження. Болонська система навчання відкриває для обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах широкий простір для дій: інтенсивна самостійна робота, цілеспрямований контроль, зручне місце навчання, індивідуальний розклад навчання, наявний при кожному студенту комплект спеціальних засобів навчання, можливість контакту з викладачем як очно, так і через комп'ютерну мережу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beiträge zur Hochschulpolitik: Bologna-Reader (Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen): Hochschulrektorenkonferenz (HRK). – Bonn : HRK Servis-Stelle Bologna. – 2004. – № 8. – 306 s.

2. 17 Thesen zur Hochschulreform. Strategien einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland. – Stuttgart : Schwabische Druckerei GmbH, November 2003. – 87 s.

3. Modularisierung schreitet voran [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tu-berlin.de/presse/tui/04apr/module.htm.

4. Primäres Bildungsziel: konkurrenzfähige und transnational anerkannte Studienprogramme [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.tu-berlin.de/presse/pi/2003/pi159.htm.

5. Вітанчук Л. А. Вища освіта Німеччини у Болонському процесі / Л. А. Вітанчук // Матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф. – Луганськ : Поліграфресурс, 2006. – Т. 1. : Психолого-педагогічні науки – С. 22–25.

РЕЗЮМЕ

Чухно Л. А. Прогностические изменения в системе обучения технически одаренных студентов Германии в связи с введением единых стандартов высшего образования в Европе.

В статье рассмотрены вопросы организации обучения одаренных студентов немецких высших учебных заведений, в том числе технического профиля современного временного отрезка. Это обусловлено вступлением ФРГ в европейское образовательное содружество, что достаточно своевременно и актуально. Высветлены основные положения учебного процесса в соответствии с документами Болонского договора. Сделана попытка предвидеть гипотетические изменения в обучении одаренных студентов согласно новым требованиям. Основной акцент ставится на ускоренный темп обучения; мобильность одаренных студентов в рамках ВУЗа, своей страны и европейского образовательного пространства; высокий процент самостоятельной работы; индивидуальный подход к обучению; широкое использование технических средств обучения.

Ключевые слова: *организация обучения, одаренный студент, новые стандарты высшего образования.*

SUMMARY

Choohno L. Prognostic changes in technical gifted students training of Germany in connection with the introduction of higher education common standards in Europe.

The article deals with the organization of teaching gifted students of German universities, including technical profile of contemporary time period. This is due to the entry of Germany into the European educational community, which is quite timely and relevant.

The survey started in 2010, just before that date Germany with twenty-eight other European countries pledged to perform basic tasks of Bologna Declaration and to participate in the development of the European area of higher education system.

The Rectors' Conference of the Germans higher educational establishments (KRVNZ) considers Bologna process as a driving force in the country's reforms. It brings integrated changes in the higher education system of the country. The reform effects on the organization of the educational process and its content, the higher educational establishments' internal structure, on the processes of self-governing students.

One of the main innovations is the introduction of two-tier system of education bachelor-magister degree, and together with it – a credit-modular system, the diploma supplement, accreditation, which should help to control the higher education quality.

According to the strategic lines of the Bologna Agreement Conference of Ministers of Education and Culture of Germany (KMOK) in agreement with KRVNZ it was agreed the criteria necessary for the implementation of two-cyclic training (Bachelor- und Masterstudiengänge). In particular, it is a limitation of learning time Bachelor, which will be a minimum 3 – maximum 4 years, Master – one to two years. Bachelor will give a certain professional qualification. There is also a mandatory issuance of the diploma supplement and the introduction of new specialities of an internationally recognized evaluation system and a modular structure.

Germany has issued the following guidance on the implementation of the new system in higher education titled «Ten Steps to «Bologna», in which the main stages of the Bologna reform process were highlighted. This collection is based primarily on the experiences of German universities and specialized universities and aims to provide education at the university commitment and effectiveness. Here are the basic documents and laws adopted by the Conference of Culture Ministers, the Rectors' Conference of universities and the Council on Accreditation. The specification of law is at policy level land, university or professional disciplines.

The reform won't pass also the education of gifted. The changes, which have the organization of talented students training in the higher technical schools in Germany are analyzed in terms of two basic concepts of teaching a gifted person – it is accelerating and deepening.

The emphasis is on the accelerated pace of learning, mobility gifted students within the university, their country and the European educational space, a high percentage of self-study work, an individual learning approach, the widespread use of teaching aids.

Key words: *training organization, a gifted student, new standards of higher education.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

УДК [378.113.1 : 378.014.15]«18»

І. В. Тищенко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ УРЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ РЕКТОРІВ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ У ХІХ СТОЛІТТІ

Статтю присвячено аналізу нормативних документів з питань організації вітчизняної вищої (університетської) освіти ХІХ століття; схарактеризовано положення університетських статутів, що носили характер законів, і визначали процедуру обрання, перелік повноважень, напрями діяльності ректорів університетів України впродовж ХІХ століття.

***Ключові слова**: університет, ректор, статут, діяльність, повноваження.*

Постановка проблеми. Проведення реформ у освітянській галузі на сучасному етапі розвитку українського суспільства гальмується через недосконалість механізму реформування системи освіти. Останні кризові роки надали цій проблемі ще більшої гостроти. Новий механізм управління освітою вимагає розвитку автономії навчальних закладів, що повинна здійснюватися на основі внутрішнього академічного контролю, зовнішнього контролю, послаблення регламентації всіх видів діяльності освітніх установ за умови виконання ними вимог державних освітніх стандартів.

Вищезазначене вимагає нормативно-правового урегулювання діяльності ВНЗ на засадах академічної, фінансової, інституційної автономії, чіткого розмежування повноважень усіх суб'єктів управлінської діяльності.

У зв'язку з цим актуалізується потреба неупередженого аналізу досвіду минулого, який дасть можливість для об'єктивного висвітлення генези, змісту, напрямів діяльності управлінських інституцій на різних етапах розвитку вищої школи в Україні, виявлення чинників ефективної роботи з метою врахування позитивного досвіду й використання його в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. В Україні розробка концепції реформування вищої освіти входить до кола наукових інтересів В. Анрущенка, Т. Боголіб, К. Левківського, В. Лугового, В. Козакова, К. Корсак, В. Кременя, В. Огнев'юка, І. Прокопенка, М. Степко та ін.

Ретроспективний аналіз організаційно-управлінської структури вітчизняних ВНЗ став предметом досліджень А. Аексюка, Л. Вовк,

О. Глузмана, М. Євтуха, Л. Зеленської, В. Майбороди, Н. Терентьєвої, А. Прокопенка та ін. Проте опубліковані в них дані недостатньо повно характеризують діяльність ректорського корпусу на різних етапах розвитку університетської освіти в Україні.

Мета статті – схарактеризувати нормативно-правові документи, що регламентували процедуру обрання, перелік повноважень, напрями діяльності ректорів університетів України впродовж XIX століття.

Виклад основного матеріалу. У процесі наукового пошуку встановлено, що процедура обрання, перелік повноважень, напрями діяльності ректорського складу університетів України впродовж XIX століття регулювалися, насамперед, чинними статутами.

Зазначимо, що в першій чверті XIX століття вітчизняні університети працювали за статутом 1804 року, що ввібрав у себе кращі досягнення тогочасної просвітницької педагогічної думки на Заході. У ньому були закладені основи університетської автономії, що передбачала перетворення університетів на самостійні, незалежні від державного контролю науково-навчальні центри. Це вимагало, по-перше, здійснення виборності керівного складу (ректорів, проректорів, деканів); по-друге, введення системи колегіального самоврядування; по-третє, реалізації принципу самопоповнення викладацького складу шляхом обрання претендентів радою професорів без узгодження їхніх кандидатур з бюрократичними інстанціями; по-четверте, надання свободи наукових досліджень і викладання; по-п’яте, захисту навчального процесу від некомпетентного втручання представників урядової бюрократії [2, 228].

Аналіз положень Статуту Імператорського Харківського університету [7], який набув чинності 5 листопада 1804 року, дає підстави стверджувати, що функції законодавчої влади покладалися на вчену раду. Правління університету, очолюване ректором, складало виконавчу гілку влади.

Ректор мав обиратися з числа ординарних професорів терміном на один рік. Його кандидатура за поданням міністра народної освіти затверджувалась імператором, і лише ним ректор міг бути звільнений з посади. Відносно короткий термін перебування на посаді ректора мотивувався бажанням уникнути зловживань владою з його боку. Процедура виборів ректора також була демократичною – балотуватися мали всі члени ради. Обирався з-поміж них той, хто дістав найбільшу кількість «білих кульок». При цьому ректор уважався «першим серед

рівних», а його рішення та дії могли бути легко оскаржені на засіданнях ради або в університетському суді [1, 35].

На ректора як керівника університету покладався обов'язок дбати про його благоустрій, головувати на всіх зборах і в засіданнях комітетів, а також відповідати за дотримання в університеті порядку, виконання службовцями посадових обов'язків, положень чинного статуту й розпоряджень міністра та попечителя навчального округу (§13). Окрім цього, щомісяця ректор мав доповідати попечителю про стан справ як в університеті, так і освітніх установах навчального округу, що підпорядковувалися університету (§15).

Зауважимо, що на підставі §16 чинного статуту ректор мав право приймати самостійні ухвали лише у справах, що виключали відтермінування, однак на першому ж засіданні вченої ради та правління був зобов'язаний довести до відома їх членів власне рішення. Даючи дозвіл стороннім особам на слухання лекцій, ректор також мав заручитися попередньою згодою викладача, лекції якого останні бажали прослухати (§19).

Як голова вченої ради та правління ректор володів правом одного голосу, але вирішального. До того ж, саме він мав право першим відкривати листи й послання, адресовані університету, правлінню, вченій раді та училищному комітету. У ректора зберігалася й велика університетська печатка.

У разі хвороби ректора, смерті або відсутності з поважних причин, його обов'язки покладали на заступника, який іменувався проректором. Якщо останній з будь-яких причин не міг виконувати означені повноваження, рада університету мала обрати із середовища ординарних професорів іншого проректора, сповістивши про цей факт попечителя (§21).

Підкреслимо, що ефективність і демократичність подібної системи управління чітко простежується в діяльності Харківського університету першого десятиріччя його існування. Так, першим ректором Харківського університету був обраний І. Рижський, який належав до когорти прогресивної професури й користувався повагою та авторитетом як серед ученої колегії, так і серед студентів і співробітників університету. Це підтверджує той факт, що він обирався на цю посаду шість разів (з перервою в 1807 р.). Попечитель навчального округу С. Потоцький у листі міністру народної освіти А. Розумовському писав: «Столь многократные выборы И. Рижского служат несомненным доказательством достоинств чиновника и той доверенности и уважения, каковые прибрел он от своих сотоварищей» [6].

Однак, як засвідчили результати проведеного дослідження, започатковані освітні реформи в галузі вищої (університетської) освіти зазнали значних змін у період політичної реакції, яка стала наслідком завершення війн з Наполеоном. Вона була спрямована проти всієї спадщини Просвітництва й сягнула свого апогею наприкінці 20-х – на початку 30-х років XIX століття. Міністерство народної освіти, визнаючи «республіканський» устрій вітчизняних університетів таким, що не відповідає загальному державному курсу Росії, в основі якого лежить єдиноначальність управління й безпосередня залежність від верховної влади, вдалося до відкритої ревізії організаційно-управлінської структури університетів. Зокрема, міністерство посилило адміністративний вплив на університети, розширивши повноваження ректора й подовживши термін його перебування на займаній посаді.

Зазначимо, що вперше названі зміни знайшли відображення в статуті університету Св. Володимира, що набув чинності 25 грудня 1833 р. Положення статуту вказували на той факт, що внутрішнє керівництво закладом, як і раніше, мала здійснювати вчена рада (під безпосереднім наглядом попечителя Київського навчального округу), у якій головував ректор. Проте останній мав обиратися терміном на два роки з ординарних професорів більшістю голосів і затверджуватися в «сем звании Высочайшею властью» [8]. Справи в раді вирішувалися більшістю голосів, але в разі їх рівності голос ректора залишався ухвальним.

Параграфи 24–26 статуту визначали такий перелік повноважень ректора:

– як безпосередній керівник університету турбується про благоустрій усіх його складових;

– спостерігає, щоб особи, котрі належать до університету, бездоганно виконували свої обов’язки;

– прискіпливо наглядає за тим, щоб постанови й розпорядження вищого керівництва виконувалися точно й в установлений термін;

– дбає про належну організацію навчального процесу;

– разом із деканом підписує дипломи випускникам;

– у разі потреби відвідує засідання факультетських рад [8].

Показово, що відтепер у разі хвороби ректора або відсутності останнього його місце посідав проректор, який обирався щороку з членів ради й затверджувався міністром народної освіти.

Як відомо, новий загальноуніверситетський статут, на підставі якого діяли інші вітчизняні університети, зокрема Харківський, набув чинності 1835 року. Характерною його особливістю стало обмеження автономії вищих навчальних закладів, зміцнення влади попечителя, що зумовило посилення бюрократичного впливу ректора й деканів, зростання їхньої залежності від вищої адміністрації та, навпаки, віддалення від університетської корпорації.

Пройшовши попередню апробацію на відкритому 1834 р. університеті Св. Володимира, в частині «Про ректора» названий статут ще більше поглибив повноваження ректора. До попереднього переліку повноважень, що були зафіксовані в статуті університету Св. Володимира 1833 р., додалися ще й такі: «Ректор має право виносити догану й робити зауваження професорам і чиновникам університету в разі виявлення недоліків у виконанні останніми функціональних обов'язків» [3].

Згідно з положеннями статуту 1835 р. ректор мав обиратися на посаду вже на чотирирічний термін і затверджуватися в цьому званні «Височайшею властью». Наразі, для повторного обрання претендента на цю посаду вимагалося додаткове обґрунтування. Окрім цього, університетське правління позбавлялося права суду над ректором у випадку перевищення останнім службових повноважень [3].

Підкреслимо, що в окреслений історичний період університет Св. Володимира продовжував функціонувати в межах свого першого статуту. Лише 9 червня 1842 р. побачив світ новий статут, що вводився в дію з 15 липня поточного року. Це була спроба міністра С. Уварова з одного боку – випробувати на одному з вітчизняних університетів можливість запровадити в Росії «німецьку модель» університету, допускаючи певні «свободи» у викладанні, а з іншого – посилити над ними державний контроль. Остання тенденція знайшла відображення в обмеженні права професорських колегій на вибори ректора. Відповідно до положень статуту 1842 р. вчена рада мала право обирати лише двох кандидатів на ректорську посаду. Названі кандидати підлягали розгляду в Міністерстві народної освіти, причому міністр здобував право висловити особисту думку на користь одного з них. Остаточне рішення приймав Государ імператор [9].

§33 статуту 1842 р. допускав і певні пільги ректору щодо виконання тижневого педагогічного навантаження, але лише в тому разі, якщо це не стояло на заваді успішності слухачів.

Як відомо, кінець 40-х – початок 50-х років XIX століття знову став часом радикальних змін університетської політики російського уряду в країні. В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що вчені ради було позбавлено виборчого права, а міністр народної освіти дістав повноваження призначати ректора й деканів на невизначений термін. Відтепер ректор повністю звільнявся від викладацької діяльності, а його обов'язки зводилися до виконання суто адміністративних функцій [2, 76].

Черговий загальноуніверситетський статут, який було введено в дію 1863 р., вважається дослідниками одним із найдемократичніших. Він поновив автономію університетів зразка 1804 р., послабивши залежність останніх від попечителя й міністра. Вчена рада університету, очолювана ректором, знову проголошувалася вищим керівним органом навчального закладу. Було поновлено й вибори ректора. Останній обирався на чотирирічний термін з ординарних професорів університету й затверджувався на цій посаді наказом імператора [4].

Підкреслимо, що розділ четвертий названого статуту визначав статус ректора як ключової фігури університету. Коло його обов'язків складали такі справи:

– §28. Ректор виявляє турботу про благоустрій університету, спостерігає: 1) щоб особи, які до нього належать, виконували покладені на них обов'язки; 2) щоб університетське викладання здійснювалося в повному обсязі, відповідно до чинних програм, затверджених факультетськими радами.

– §29. Ректор у випадку важливості справи або її терміновості вживає необхідних заходів, навіть, якщо вони перевищують його повноваження. Проте негайно сповіщає про своє рішення членів правління, вчену раду та попечителя.

– §30. Ректор звертається до попечителя з відповідними поданнями, до інших представників влади, а також відомств – з повідомленнями; зберігає велику університетську печатку й першим відкриває листи, що надходять до університету. Секретар ради та секретар університетської канцелярії перебувають у безпосередньому підпорядкуванні ректору.

– §31. Ректор призначає, відкриває та закриває засідання вченої ради, правління й головує на них.

– §32. Ректор особисто надає викладачам відпустки на вакаційний період або терміном, що не перевищує 29 діб. У разі перевищення зазначеного терміну – з дозволу попечителя.

– §33. Ректор приймає заяви від студентів і сторонніх слухачів про зарахування до університету або допущення до слухання лекцій, про перехід з одного факультету на інший, про звільнення з університету. Скріплює підписом названі заяви, керуючись при цьому «Правилами…», укладеними вченою радою університету й затвердженими попечителем. Про перебіг таких справ доповідає в засіданні вченої ради.

– §34. Підлеглим чиновникам, а також студентам і стороннім слухачам університету ректор має право робити зауваження й виносити догани. У разі порушення чинних правил викладачами університету, ректор, на власний розсуд, про цей факт доводить до відома вченої, факультетської ради або попечителя. Ректору надається право й порушувати клопотання перед попечителем про нагородження гідних викладачів і службовців університету.

– §35. Ректор разом з одним із деканів підписує дипломи, що попередньо скріплюються підписом інспектора зі студентських справ.

– §36. У разі хвороби або відсутності ректора його обов'язки виконує проректор або один із деканів на підставі попереднього обрання в раді й затвердження з боку міністра [4, 12–14].

Показово, що згідно з положеннями статуту 1863 р. ректор здобував чин IV класу. Наголосимо, що в губернії такий чин мав лише губернатор. Це дає підстави обґрунтовано говорити про те, що статус ректора в окреслений історичний період значно підвищився.

Останній загальний статут імператорських російських університетів 1884 року з певними змінами й доповненнями зберігав чинність до 1917 р. Традиційно його вважають найконсервативнішим, навіть найреакційнішим з усіх загальноросійських університетських статутів [11]. За ним було скасовано виборність органів університетського самоврядування й над університетами знову поновилася тотальна й дріб'язкова опіка попечителів навчальних округів.

Проте, за статутом 1884 року була значно розширена й влада ректора. Із «першого серед рівних» він перетворився на урядового адміністратора, владі якого мали підкорятися ординарні професори, із середовища яких він призначався міністром терміном на чотири роки. Після чотирирічного терміну служби ректор міг бути залишений з Височайшого дозволу на цій посаді ще на один термін. Він оголошувався найближчим помічником попечителя, а відтак виходив з-під юрисдикції професорської колегії й більше не розглядався в якості її виконавчого

органу [2, 85]. На ректора покладалося безпосереднє керівництво всіма підрозділами університету, що включало нагляд за а) перебігом навчання в університеті й повнотою викладання в ньому; б) належним виконанням усіма службовцями університету своїх обов'язків; в) дотриманням студентами та сторонніми слухачами установлених правил; г) належним станом навчально-допоміжних установ університету; д) правильним використанням університетських коштів; е) збереженням університетського майна тощо. У разі виникнення надзвичайних обставин, він набував необмеженої влади, навіть, якщо рішення з окремих питань перевищували його службові повноваження [5].

Підкреслимо, що положення статуту 1884 р. надавали ректору й виключне право порушувати перед попечителем клопотання про нагородження підлеглих службовців і викладачів університету, що ставило останніх у повну залежність від керівника навчального закладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведений науковий пошук свідчить, що протягом досліджуваного періоду сформувалася доволі чітка нормативно-правова база у формі загальноуніверситетських статутів, яка визначала порядок обрання й коло повноважень ректорів університетів України впродовж XIX століття. Уперше на законодавчому рівні регламентація діяльності ректорів вітчизняних університетів знайшла відображення в університетському статуті 1804 року, яким установлювалися вимоги до претендента на ректорську посаду, правила його обрання в засіданні вченої ради, коло функціональних обов'язків, характер відносин з університетськими структурами, державними установами, викладачами, студентами та сторонніми особами. У подальшому, з уведенням у дію статутів 1833, 1835, 1842, 1863, 1884 рр., установлені приписи зазнавали певних корективів, що було наслідком зміни урядового курсу в галузі вищої освіти, звуження або розширення сфери компетенції колегіальних органів у організаційно-управлінській структурі вітчизняних університетів, посилення влади попечителів навчальних округів. Названі чинники суттєво впливали на визначення статусу ректора як керівника університету й оформлення переліку його посадових обов'язків.

Проведене дослідження не претендує на завершеність. Подальшого вивчення потребує особистісний компонент діяльності ректорів університетів України XIX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленська Л. Д. Організаційно-управлінський аспект діяльності ректорського складу вітчизняних вищих навчальних закладів XIXстоліття / Л. Д. Зеленська // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : Видав. Центр СДПУ, 2008. – Вип. XXXVII. – С. 34–41.

2. Зеленська Л. Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л. Д. Зеленська ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.

3. Общий устав Императорских Российских университетов 1835 г. – Х. : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.

4. Общий устав Императорских Российских университетов. – СПб, 1863. – 43 с.

5. Общий устав Императорских Российских университетов. – СПб, 1884. – 51 с.

6. Служение Отечеству и долгу: Очерки о жизни и деятельности ректоров Харьковских вузов (1805-2004 гг.) / Под ред. Астаховой В. Н. – Х. : Изд-во НУА «Золотые страницы», 2004. – 748 с.

7. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. // периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225–285.

8. Устав Университета Св. Владимира 1833 г. // Сборник постановлений по министерству Народного Просвещения. – СПб, 1875. – Т. 2., отд. 1 : (1825–1839). – С. 670–684.

9. Устав Университета Св. Владимира 1842 г. // Сборник постановлений по министерству Народного Просвещения. – СПб, 1876. – Т. 2., отд. 2 : (1840–1855). – С. 336–348.

10. Харьковский государственный университет. Ректоры: Библиографический словарь ученых Харьковского университета : Т. 1 : Ректоры (1805–1916). – Х., 1999. – 126 с.

11. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох / Р. Г. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 349 с.

РЕЗЮМЕ

Тищенко И. В. Нормативно-правовое регулирование деятельности ректоров университетов Украины XIX века.

Статья посвящена анализу нормативных документов по организации отечественного высшего (университетского) образования XIX века; дана характеристика положений университетских уставов, которые имели характер законов, и определяли процедуру избрания, перечень полномочий, направления деятельности ректоров университетов Украины на протяжении XIX века.

***Ключевые слова**: университет, ректор, устав, деятельность, полномочия.*

SUMMARY

Tyshchenko I. Legal regulation of activity of university rectors in the 19th century in Ukraine.

The article is devoted to analysis of regulatory documents concerning organization of higher (university) education in the 19th century in Ukraine, which set out requirements to candidates for the rector's office, the rector election or an appointment procedure, the scope of duties and responsibilities and areas of activity. Scientific research has proved that during the studied period the aforementioned matters were regulated, first of all, by university charters. A university charter of 1804 became the first document to regulate activity of rectors of Ukrainian universities at legislative level. The rector was to be elected from among ordinary professors for a one-year term. His candidature, nominated by the minister of popular education, required approval by the emperor and only the emperor had the authority to relieve him from his duties. At the same time, the rector was considered «first among

equals» and his actions and decisions could be easily appealed at the board meetings or in the university court. The rector as the head of university had the duty of taking care about the institution's improvement, presided over all university and committee meetings, was responsible for maintenance of order at the university, and oversaw performance by university officials and staff of their duties and their compliance with provisions of the university charter and directives of the minister and educational district curator. Every month the rector had to report to curator about the state of affairs in the university and also in educational institutions of the educational district. However, the rector had the power to make independent decisions only on the matters which could not be postponed and was obliged to report on his decision at the nearest meeting of academic council and university board.

As the chairman of academic council and university board, the rector had the right of decisive vote. Moreover, the rector had the right to be first to open letters addressed to the university, board, academic council and educational committee. The rector also kept the large university seal.

In the event of rector's illness, death or absence for good reason his deputy, called pro-rector, acted for him. If the latter was unable for any reason to perform rector's duties, the university board had to elect another pro-rector from among ordinary professors by notifying the curator about it.

Later on, with the entry into force of the charters of 1833, 1835, 1842, 1863, 1884 the above regulations underwent certain changes as a result of change of the government policy on higher education, narrowing or expanding the scope of competence of collegiate bodies in administrative organization of Ukrainian universities and strengthening authority of educational district curators and the minister. The above factors had substantial bearing upon the status of the rector as the head of university and the scope of his duties.

Keywords: *university, a rector, charter, activity, powers.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.315.6:51

Т. Ю. Вдовина
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХРИСТИЯНСЬКА ЕТИКА ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті теоретично обґрунтовано та експериментально доведено необхідність викладання християнської етики як засобу духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Наведено результати роботи по введенню даної дисципліни в навчально-виховний процес і окреслено перспективи її розвитку та популяризації серед учнів і батьків. Автор статті звертається при розгляді питання, як до позиції сучасних педагогів, так і до визнаних майстрів педагогічної науки. Визначено необхідність у відповідних педагогічних кадрах та їх підготовці. Наведено приклади державних програм з викладання даного предмету. Викладено авторську позицію щодо викладання даного курсу, як ключового засобу у формуванні духовно-моральної особистості учня.

Ключові слова: *духовність, моральність, духовно-моральне виховання, християнська мораль, християнська етика, предмети духовно-морального спрямування, християнське виховання, моральна особистість.*

Постановка проблеми. Формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике та складне завдання. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного й політичного розвитку країни в попередні роки боляче вразили молодь. У ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій релігійні моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді. Отже, виникає гостра потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовності на їх основі, що разом з іншими складовими сприятимуть розвитку й формуванню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України.

На сьогодні курси духовно-морального спрямування є однією з найбільш актуальних і суперечних проблем у релігійному й освітньому житті нашої держави. І це зрозуміло, адже йдеться не про чергову рядову виховну концепцію, про яку поговорять і незабаром забудуть. Ідеться про дещо серйозніше – унікальну, потужну, високоефективну, перевірену світовим і вітчизняним досвідом виховну систему, яка має на меті формування світогляду й поведінки, пов’язаних із християнською системою

цінностей, що в підсумку визначає спосіб мислення, спілкування, діяльність людини та її життя в цілому.

Процес відродження незалежної демократичної України з її прагненням увійти повноправним членом у світову цивілізацію передбачає всебічне втілення в суспільне та індивідуальне життя цивілізованих основ життєвого устрою на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому метою освітнього процесу повинно бути не тільки надання основ знань з різних предметів, але й формування всебічно розвиненої, духовно й морально зрілої особистості, готової зустрітися з викликами сучасного життя [8, 148].

У всіх офіційних документах присутня вказівка: «Виховати всебічно розвинену особистість». Без сумніву, це прекрасний заклик. Біда лише в тому, що такої особистості, принаймні останнім часом, ніхто не бачив.

Як вирішує цю проблему християнство? Лише в християнстві є чітко визначена мета й призначення освітніх систем. Розглянемо уважніше поняття «освіта». У цьому цікавому слові можна відшукати ще два своєрідні поняття. По-перше, очевидним є слово «світ». Цей факт є надзвичайно повчальним. Адже в такому випадку навчально-виховний процес повинен бути організований так, щоб підготувати молоду людину до життя у світі. По-друге, менш очевидним, але ще більш важливим у слові «освіта» є поняття «світло». Розумно побудована система освіти повинна сприяти просвітленню душі людини.

Яка вона система духовно-морального виховання? Яке ж місце займає в цій системі християнська етика? Це проблеми, які стоять перед сучасною школою та вимагають вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Завдання духовно-моральної освіти та виховання має сьогодні надзвичайну значущість і актуальність. Ми вичерпали ресурс часу, який можна було б витрачати на очікування того, що позитивні зміни прийдуть самі, або на пошуки альтернативних шляхів виходу. Сьогодні необхідно приймати рішення про вибір конкретного шляху виходу із ситуації, що склалася.

Однією з найбільш характерних ознак становлення незалежної української держави є повернення до християнства. Не стала винятком система народної освіти. Під час вивчення предметів гуманітарного циклу вчителі все частіше звертаються до біблійних текстів. Незмінним залишається прагнення людей пізнати істину, зрозуміти закони життя. Ще В. О. Сухомлинський говорив про те, що необхідно займатися моральним вихованням дитини, навчати вмінню відчувати людину. Василь Олександрович говорив: «Ніхто не вчить маленьку людину: «Будь

байдужим до людей, ламай дерева, попирай красу, вище за все став своє особисте». Все діло в одній, у дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру – вчать уміло, розумно, вимогливо, в результаті буде добро. Учать злу (дуже рідко, але буває й так), у результаті буде зло. Не вчать ні добру, ні злу – все одно буде зло, тому що й людиною її треба зробити» [6].

В. Сухомлинський вважав, що «непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві й ранній юності, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності моральної суті того, що вона бачить, робить, спостерігає». Головне завдання сучасної школи формування нової людини духовного рівня, яка б жила та діяла згідно з універсальними законами природи й космосу. Для цього, насамперед, необхідно створити відповідну систему освіти, спрямовану на розвиток духу. Наприклад І. Д. Бех, пропонує особистісно орієнтовану гуманістичну освіту, що ґрунтується на самоцінності особистості, її духовності й суверенності [1]. Він підкреслює, що розвиток гуманної, вільної та відповідальної людини безпосередньо пов’язаний із системою її духовних цінностей. Духовність протистоїть утилітарно-прагматичним цінностям і передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі, зосередженість на моральній культурі людства.

Українське суспільство, зокрема, керівництво держави, працівники освіти, усе частіше говорять про важливість духовних цінностей. Та одне діло декларувати, а зовсім інше – втілювати в життя завдання Державної національної програми «Освіта» – «відтворення й трансляція культури і духовності». У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню. Зміст морального виховання учнів зумовлений потребами й вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності. З огляду на ці чинники, завдання морального виховання в школі – формування навичок життя в гармонії з природою, обов’язку та відповідальності, поваги до закону, до старших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив християнської етики на духовно моральне виховання учнів ЗНЗ; довести ефективність християнської етики як засобу духовно-морального виховання учнів ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. Предмет духовно-морального спрямування, такий як, християнська етика несе та втілює собою те

найблагородніше, що має бути властиве в душі, серці, думках і вчинках кожної порядної людини. Тому оволодіння учнями вдома та в стінах школи християнською мораллю й етикою аж ніяк не суперечить принципу світськості.

Метою та завданням навчального предмета християнської етики, як визначав М. Стельмахович, є формування особи школяра на засадах християнської моралі, плекання духовності, доброти, людяності, милосердя, чесноті, працьовитості, виховання духовно багато особистості, яка усвідомлювала б свою відповідальність перед Україною і рідним народом [7]. Ураховуючи потребу духовного відродження України, з усіх ланок навчально-виховного процесу не кожна покликана забезпечити наповнення змістом, який би допомагав педагогам виховувати душу, чесні й сильні характери, формувати сумління й громадянські чесноти: працьовитість, самопожертву, пошану до старших і спонукав би школярів у єдності з Богом вирости корисними своєму народові.

Г. Ващенко, видатний український педагог, писав: «Все виховання української молоді мусить бути проникнуте християнським духом» [4]. Сьогодні вчені змушені визнати той факт, що з давніх-давен освіта та виховання підростаючого покоління були й залишаються сферою суспільного буття, де інтереси держави та церкви перетинаються [3, 49]. «Церква є педагогічною установою – колективною інстанцією, мета якої – виховання, удосконалення людського життя. На думку С. Франка, церква повинна «відстоювати гідність людини, робити все, що допомагає людині стати людянішою», «Знову і знову нагадувати суспільству, що без Бога найвищий сенс людського існування ніколи не може бути відкритий» [11, 113]. Так, у своєму дослідженні О. М. Білоус наводить дані соціологічного опитування про ставлення суспільства до ідеї зближення школи й Церкви. Важливим, на думку автора даної статі, є те, як громадськість ставиться до можливості викладання курсу духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах України духовенством і світськими педагогами. Згідно з результатами, 33,3% респондентів вважає за необхідне вивчення в школі Закону Божого за умови, що цей предмет викладатиме священик, 16,2% також підтримують цю ідею за умови, що він викладатиметься світською особою. Досить вагома частина респондентів не визначилися з позицією щодо вказаної проблеми – 26,1%. Разом із тим 24,4% опитаних категорично висловилися проти впровадження цього предмета до шкільних навчальних планів, не зважаючи на питання кадрового забезпечення [2, 152].

Більшість наукового й педагогічного загалу вважає, що викладання курсу християнської етики варто доручити педагогам. На думку О. Сухомлинської, духовну, моральну особистість не можна виховати без учителя, наставника, вихователя, тобто без людини, яка є поводирем для дітей і молоді у світ духовності. Вона визнає аксіоматичним те, що християнську етику має читати педагог, який глибоко обізнаний з християнством, Біблією, Старим Завітом з його десятьма заповідями, вільно володіє цим матеріалом, переносячи ці вічні ідеї до ситуацій і поведінки сьогоднішніх школярів [9, 3].

Зараз у педагогіці широко коментуються ідеї народності, розвинені К. Д. Ушинським, але ми порівняно нещодавно довідалися, що вони спиралися на православну віру. Педагог, людина глибоко релігійна, був переконаний у тому, що душа – це основа будь-якої діяльності, що релігія, особливо після скасування кріпацтва, є гарантією моральності народу. У широковідомій сьогодні праці «Про народність у суспільному вихованні» Костянтин Дмитрович писав: «Є лише один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає християнство. Усе, чим людина як людина може й повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки раніше всього і в основу всього вкорінити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу цінність будь-якому вихованню...» [10, 101–102]. Православна духовність визначає, за К. Д. Ушинським, не тільки нинішнє, а й майбутнє педагогічної науки.

Вивчення християнської етики не є навчанням релігії. Курс етики допоможе дітям знайти відповідь на одвічне питання: що є добро, а що – зло, навчить їх керуватися у своїх вчинках моральними принципами. Принципова відмінність вивчення основ християнської етики як навчальної дисципліни від релігійного виховання полягає в тому, що уроки християнської етики передбачають отримання суми знань про християнство, у той час як релігійне виховання передбачає здійснення обрядових правил. У цьому полягає головне розмежування між навчальним предметом християнської етики й релігією як сферою самовизначення особистості в межах свободи совісті, гарантованої Конституцією України. Саме тому, у Конституції України сказано: «... ураховуючи глибоку духовно-моральну кризу в нашій державі, національна школа покликана забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу провідним змістом, який би допоміг педагогам виховати високодуховну й високоморальну особистість...» (ст. 53).

Традиційно в Україні вирішальну роль у вихованні дітей відігравали батьки. Тому вони мають бути зацікавлені у вивченні в школах навчальних

курсів морально-духовного змісту. Адже завданням цих предметів є формування цілісного гуманітарного світогляду, толерантного ставлення до своєї культури та культур інших народів, що проживають в Україні [5].

Більшість батьків позитивно оцінює вплив курсу «Християнська етика в українській культурі» на виховання особистих якостей дитини. Про це йдеться в результатах дослідження Центру моніторингу столичної освіти щодо результатів запровадження експериментального курсу «Християнська етика в українській культурі». Дослідження було проведено в 121 навчальному закладі м. Києва. В анкетуванні брали участь учителі й батьки учнів молодших класів. Про це повідомляє прес-служба КМДА. На думку батьків, уроки найкраще сприяють формуванню в дітей таких чеснот, як доброта, совість, милосердя, повага до батьків, учителів, старших людей, турбота про рідних. Заняття з християнської етики сприяють розвитку в дітей мислення, зв'язного мовлення, пам'яті, інтересу до знань, естетичних смаків, творчих здібностей.

«Переважна більшість батьків проявляє зацікавленість змістом курсу – 92% анкетованих зазначили, що вони обговорюють зі своїми дітьми тексти, подані в підручнику й діляться своїми думками щодо прочитаного. Вони відзначають, що теми курсу дають знання з історії християнства, культури, етики й мистецтва, мови, природознавства й географії народознавства, довкілля. Позитивний вплив на виховання дітей настільки очевидний, що 72% батьків чотирикласників бажають, щоб діти вивчали цей курс і в наступних класах», – розповів про результати опитування заступник голови КМДА В. Журавський [12].

В Україні прийнято низку законодавчих актів, які дозволили ввести в ЗНЗ курси «Основи християнської етики», «Християнська етика в українській культурі», «Біблійна історія та християнська етика». Щорічно розробляються й доводяться до відома органів управління освітою на місцях, обласних (міських) інститутів післядипломної педагогічної освіти методичні рекомендації стосовно вивчення курсів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах.

І якщо в 2005 році не було жодної назви, яка б мала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки» та відповідала б сучасним вимогам до навчальної літератури, то зараз їх кількість складає не один десяток. Наявні також електронні посібники. Створено й видруковано концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морально спрямування, програми, підручники, методичні посібники для вчителів, робочі зошити, хрестоматії для учнів з християнської етики та інших курсів духовно-морального спрямування.

Викладання «Основ християнської етики» та «Християнської етики в українській культурі» наразі здійснюється лише в 30% шкіл України. Проте за останній рік кількість відповідних навчальних закладів зросла майже на 10%.

Висновки. Курс християнської етики пропонує систему принципів і методів, що є однією зі складових у необхідності морального розвитку особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства виховні методи повинні бути зорієнтовані на становлення й розвиток такої особистості, яка б оптимально могла вирішувати складні проблеми, успішно досягати, індивідуальних і суспільних цілей, керуючись при цьому моральними нормами.

Найдорожче, що в нас є, – це діти. І ми хочемо, щоб вони виростали здоровими й щасливими, незважаючи на телевізор, який роками закарбовує в дитячій пам'яті сцени жорстокості, хтивості, прагнення насолод, усупереч павутині, яку плете для наших дітей Інтернет, не дивлячись на рекламу алкоголю по телебаченню, усупереч зусиллям наркоділків. Найбільшим помічником для нас у цій справі стане школа й клас, де викладається християнська етика. І робить це добре підготовлений, відданий своїй справі вчитель.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. –1997. – № 1.

2. Білоус О. М. Державно-церковні відносини як об'єкт політологічного аналізу : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / О. М. Білоус. – К., 2003. – 180 с.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Молодь, 2002.

4. Ващенко Г. Роль релігії в житті людства і релігійне виховання молоді / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1954. – № 6.

5. Вдовина Т. Ю. Дидактичні умови викладання християнської етики учням різних вікових груп. / Т. Ю. Вдовина // Біблійна історія та християнська етика : Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару, (Полтава, 9 квітня 2013 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. – 234 с.

6. Затворник Феофан Святитель. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться? – М. : Из-во Московской Православной епархии, 2003.

7. Стельмахович М. Г. Християнська етика в початковій школі / М. Г. Стельмахович // Поч. школа. – 1999. – № 4.

8. Сурело Є. А. Шляхи відродження духовності в сучасній школі / Є. А. Сурело // Біблійна історія та християнська етика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава : Друкарська майстерня, 2011. – С. 147–150.

9. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики (виступ на загальних зборах АПН України 07.12.05)) [Електронний ресурс] / Ольга Василівна Сухомлинська. – Режим доступу : http://www.apsu.org.ua/doc/vystup-01272006.doc.

10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. – С. 101–102.

11. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 232 с.

12. «Християнська етика» в школі: батьки київських школярів позитивно оцінили вплив курсу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : *Освіта.ua.*

РЕЗЮМЕ

Вдовина Т. Ю. Христианская этика как средство духовно-морального воспитания учеников общеобрзовательного учебного заведения.

В статье теоретически обоснована и экспериментально доказана необходимость преподавания христианской этики как средства духовно-морального воспитания учеников общеобразовательных учебных заведений. Показаны результаты работы по введению данной дисциплины в научно-воспитательный процесс и очерчены перспективы её развития. Автор статьи, рассматривая вопрос, обращается, как к позиции современных педагогов, так и к признанным мастерам педагогической науки. Определена необходимость в соответствующих педагогических кадрах и их подготовке. Приведены примеры государственных программ по преподаванию данного предмета. Изложена авторская позиция относительно преподавания данного курса, как ключевого средства в формировании духовно-моральной личности ученика.

Ключевые слова: *духовность, моральность, духовно-моральное воспитание, христианская мораль, христианская этика, предметы духовно-моральной направленности, христианское воспитание, моральная личность.*

SUMMARY

Vdovyna T. Christian ethics as a means of spiritual and moral education of pupils in comprehensive educational establishments.

In modern conditions formation of the spiritual world of children and youth as a leading personality traits is a complex task. In a situation of acute shortage of values and orientations of religious moral values which are the basis of human values play an increasingly greater role in the education of today's children and youth. Consequently, there is an urgent need to attract Christian values in the process of raising children, the definition of the basic principles, goals, objectives, content, forms and methods of forming spirituality based on them, together with other components contribute to the formation of highly moral spiritual personality, future citizens of Ukraine.

The period of Ukraine's independence formation, aspiring for the economical, political, legal, educational and cultural development demands creation of civic relationship on the basis of moral norms and human values. The standard of spiritual culture and moral education of the growing up generation gives rise to anxiety. The conflicts and stresses both in educational establishments and in families are caused by the disregard to the fixed spiritual values. Such spiritual assets as love, family and cultural heredity are loosing their importance. Consequently the immediate task of the present time becomes the renewal of the state national pattern of spiritual and moral education within the existing educational system. Giving knowledge on different subjects, forming of intellectually developed, spiritually and morally mature, ready for the contemporary life a personality must become the aim of the educational process.

The importance of teaching Christian Ethics as a means of spiritual and moral education of the pupils in comprehensive educational establishments is theoretically grounded and experimentally proved in the article. The results of the project work as for the introduction of this subject into the educational process and the prospect of its development

and popularization among pupils and their parents are also given. While studying the issue the author of the article takes into consideration the opinion both of the contemporary teachers and of the recognized experts in the domain of pedagogy. The demand of the skilled personnel and their appropriate training is determined. The examples of the curriculum of the above mentioned subject are given in the article. The author's position as for the teaching the subject as the main means in the formation of spiritual and moral pupil's personality is stated here.

Key words: *Christian Ethics, human values, spiritual assets, fixed spiritual values, moral norms, a spiritually and morally mature personality, pedagogical domain.*

УДК 37.022

Л. В. Власенко, К. М. Чала
Національний університет харчових технологій

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті описано основні методи навчання іноземних мов і подано їх загальну характеристику, розглянуто технології навчання, їх особливості в процесі вивчення іноземних мов. Розглядаються питання вдосконалення методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Також схарактеризовано принципи та напрями навчання, за допомогою яких здійснюється освітня мета. Описано декілька методів навчання: метод активізації можливостей, особистісно-діяльнісний метод, метод особистісно-орієнтованого навчання. Висвітлено мету навчання іноземної мови у ВНЗ, що дозволить реалізувати знання студентів, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: *механізм, метод навчання, технологія навчання, інтенсивне навчання.*

Постановка проблеми. З розвитком сучасного суспільства вивчення іноземної мови набуває все більшої популярності, проводяться пошуки нових методів навчання. Одним із таких методів є інтенсифікація навчання іноземних мов. Це поняття часто пов'язують зі швидкісним вивченням мови, головною рисою якого є навчання лише усним формам навчання за короткий період, а така думка є не зовсім правильною.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження наукової літератури свідчить про те, що проблема організації та оптимізації навчального процесу, удосконалення методів навчання завжди була однією з найбільш актуальних проблем освіти. Ці питання обговорювались у наукових працях багатьох психологів і педагогів, таких як Д. Брунер, П. Гальперін, М. Гузик, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Лернер, В. Ляудіс та ін.

Мета статті – з'ясувати шляхи вдосконалення методів навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтенсивне навчання» вперше був запропонований болгарським вченим Георгієм Лозановим. Саме ним у

1966 р. у Софії був заснований науково-дослідний інститут сугестології. Це наука, яка вивчає навіювання й навіюваність (у викладанні та психології). Ця методика вивчення іноземної мови заснована на вибірковому лексичному матеріалі загальновживаної базової лексики. У процесі навчання не потрібно відразу навантажувати студентів великою кількістю лексичного матеріалу, а поступово збільшувати обсяг навчального матеріалу новими словами або фразами. Одним із важливих моментів сугестивного методу є те, що він не вимагає від студентів активної участі. Механізм швидкого засвоєння навчального матеріалу заснований на запам'ятовуванні лексики на рівні зорового пізнання. Крім того, сугестивний метод базується на підсвідомому запам'ятовуванні, при цьому процес навчання проходить на рівні неусвідомленої психічної діяльності [1].

Для того, щоб повністю зрозуміти стратегію інтенсивного навчання, потрібно виділити певні методичні принципи, на основі яких це навчання базується. Будь-яка методична система розкривається в якісній своєрідності її підсистем та компонентів, особливо в їх взаємодії. Основними підсистемами можна вважати мету, зміст навчального предмету, засоби й методи навчання [3, 15]. Відповідно до підсистем навчання і виділяють методичні принципи навчання, до яких можна віднести принципи особистісного спілкування, особистісно-рольової організації навчального матеріалу, поетапно-концентричної організації матеріалу та процесу навчання, колективної взаємодії.

Особливості таких технологій полягають у:

1) використанні прийомів, що активізують свідомі й підсвідомі процеси психіки для створення різноманітної та міцної мовної бази;

2) розробці завдань, що мотивують спілкування;

3) оптимальній організації колективної взаємодії студентів між собою та викладачем [2, 9].

Серед великої кількості підходів до навчання й напрямів здійснення освіти можна виділити два провідних. Один із них – авторитарний, репресивний – уособлював собою командну, імперативну педагогіку, жорстко регламентуючи суб'єктно-об'єктні відносини між викладачем і студентом. Інший вбачав у підході – основу процесу навчання й виховання педагогіки співробітництва, метою якої є розвиток особистості студента.

Проблема взаємодії викладача та студента набула особливої актуальності починаючи з 70-х років XX століття у зв'язку з інтенсивною розробкою й реалізацією комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. Розвиток у студентів уміння організувати свою мовну поведінку

мовою, яку вони вивчають, адекватно задачам спілкування, тобто розвиток комунікативної компетенції, став пріоритетним напрямом у сфері навчання іноземних мов.

Основні психолого-педагогічні принципи, що лежать у основі методу активізації резервних можливостей особистості, органічно пов'язані з провідними теоретичними положеннями психологічної школи (концепція особистості А. Н. Леонтьєва, теорія колективу А. В. Петровського), випливають із уявлень про мовну діяльність, що були вироблені психолінгвістикою (А. Н. Леонтьєв, І. А. Зимня), ураховують можливості використання сфери несвідомого в навчанні (Г. Л. Лозанов). Усе це визначає широку варіативність застосування цих принципів. Це обумовило різноманітність термінів для позначення методів навчання: суггестопедичний, емоційно-значеннєвий, модульний, індивідуально-комунікативний.

Із середини 80-х років XX століття комунікативний підхід до навчання іноземних мов вступив у новий етап свого розвитку. Лінгвісти й лінгводидакти почали виявляти зацікавленість не просто мовними здібностями, але й здібністю людини розуміти та породжувати мовні висловлювання. З'явилися такі категорії, як глобальна компетенція, мовна особистість, мовна свідомість. Поряд з оволодінням студентами лексичним мінімумом відповідно до граматичної й синтаксичної структури мови, йдеться і про оволодіння концептами культури іносоціума, а також комунікативно-поведінковими навичками й уміннями. Тобто основний акцент навчальної дисципліни «іноземна мова» спрямовується на формування в студентів багатокомпонентного набору мовних умінь, здібностей до здійснення мовних дій різного ступеня складності, вчинків, що містять виявлення й характеристику мотивів і цілей, що спонукають розвиток особистості, її поведінку [4, 45].

Процес навчання іноземних мов повинен виключати мало усвідомлену активність студентів на рівні мовної поведінки й розвивати здатність здійснювати комунікативну діяльність самостійно не тільки та не стільки на репродуктивному рівні, скільки на рівні продуктивному, творчому. Така здатність відрізняє лише особистість вільну, розкріпачену, що вміє діяти від себе особисто, тобто таку, що вміє реалізувати свої особисті комунікативно-пізнавальні потреби. Було встановлено, що розвивати свої комунікативно-пізнавальні потреби студент може двома способами. Перший пов'язаний із використанням прийомів, що стимулюють ситуацію реального мовного спілкування (розігрування діалогів-зразків, ділові ігри тощо). Другий спосіб – побудова в навчальному

процесі «запропонованих обставин» таким чином, щоб студент реально знаходився в ситуації, коли йому доводиться діяти так чи інакше.

У світлі сучасної моделі навчання іноземних мов другий спосіб є більш ефективним. До того ж спілкування – це не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення певної мети, це активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого найчастіше має «немовний» характер. Мова виступає лише засобом здійснення цієї взаємодії, у ході якої люди, впливаючи один на одного за допомогою знаків, організовують свою спільну діяльність.

Нова педагогічна парадигма, визначаючи зміну характеру процесу навчання, припускає й зміну характеру основної схеми взаємодії викладача та студентів. Це повинна бути схема суб'єкт-суб'єктного рівнопартнерського освітнього співробітництва викладача й студентів у спільному, дидактично організованому викладачем вирішенні навчальних комунікативно-пізнавальних задач. Методичні проблеми осмислюються сьогодні з позиції декількох сфер процесу навчання іноземних мов: викладач–студент і викладання мови–вивчення мови. При цьому особлива увага приділяється сфері, зв'язаній з процесами засвоєння мови. Досліджувати загальні закономірності навчання мови – значить дати опис моделі володіння мовою та механізму її функціонування й відповісти на запитання, яким чином відбувається засвоєння мови.

Найбільш адекватною сучасним методичним поглядам є так звана лінгводидактична модель «міжмовної компетенції». У ході навчання іноземної мови студент утворює власну, самостійну мовну систему, що має основні риси рідної та досліджуваної мов – «змішаний/міжмовний код», а також свої власні специфічні особливості, незалежні від перших двох мов. Міжмовний код розвивається динамічно, на основі загального мовного досвіду студента в ході оволодіння останнім різними стратегіями спілкування.

Розглядаючи мову як засіб людської комунікації, як складову частину багатоаспектної соціальної взаємодії, представники «міжмовної» гіпотези вважають, що в процесі оволодіння іноземною мовою студент будує свої власні індивідуальні гіпотези щодо засвоюваних елементів мови. Він усвідомлює наявність чи відсутність у своєму мовному досвіді з іноземної мови адекватних для спілкування засобів і самостійно приймає рішення щодо вибору стратегії, щоб відбувся акт спілкування з носіями мови, яка вивчається.

У зв'язку з посиленням психологічної складової наук, що займаються аналізом мовної комунікації, одним з основних принципів навчання

став принцип особистісно орієнтованого навчання. У роботах С. Д. Рубінштейна [4, 55] і А. Н. Леонтьєва були закладені основи особистісно-діяльнісного підходу до процесу навчання іноземних мов. Даний принцип, будучи відображенням нової освітньої філософії, залишається у вітчизняній методиці навчання іноземних мов, і в даний час є одним з основних у реалізації гуманістичних ідей у навчанні предмету. Він відповідає діяльнісній природі навчальної дисципліни «іноземна мова». Якщо в центрі навчання знаходиться особистість студента, який розвивається, то взаємодія студента з викладачем і товаришами по групі (як фактор у розвитку особистості студента) привертає увагу дослідників у галузі методики викладання іноземних мов. У методичній літературі накопичений багатий теоретичний і практичний досвід, що дозволяє зрозуміти сутність і специфіку особистісно орієнтованого навчання, переосмислити роль і функції викладача та статус студента в навчальному процесі. Розглядаючи особистість як суб'єкт діяльності, який формується в діяльності й у спілкуванні, виникає необхідність урахування національних, статево-вікових, індивідуально-психологічних особливостей студента як особистості.

Висновки. Зміст навчання, його організація відповідно до даної гіпотези сприятимуть стимулюванню студента до вільного та творчого прояву власної мовної активності. Навчити творчо користуватися мовою можна тільки під час активного спілкування (взаємодії) всіх суб'єктів навчального процесу, тому на заняттях повинні переважати способи навчання, спрямовані не тільки на засвоєння системи мови. Таким чином, розглянуто декілька методів навчання іноземних мов: методу активізації резервних можливостей, особистісно-діяльнісного методу, особистісно орієнтованого навчання, лінгводидактичної моделі «міжмовної компетенції», які розглядаються нами у світлі сучасної моделі навчання іншомовного спілкування, і дають підстави стверджувати, що тільки багатоаспектна комунікативна взаємодія викладача й студентів створює найкращі умови для навчання іноземної мови та формування особистості кожного студента.

Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. Залежно від того, який аспект мови переважає в навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні й безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що

складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод і метод навчання читання. Отже, метою навчання іноземної мови у ВНЗ є оволодіння комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати знання студентів, навички для розвязання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика изучения языков. Метод Лозанова. – Суггестология – изучение внушения и внушаемости [Електронный ресурс] – Режим доступа :
http://filolingvia.com/publ/67-1-0-104.

2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным язикам / Г. А. Китайгородская. – М. : Висшая школа. – 1986. – 344 с.

3. Рабинович Ф. М. Интенсивные методы обучения иностранным язикам и средняя школа / Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова // Иностр. яз. в шк. – 1991. – № 1. – С. 9–17.

4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иностранного языка (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1999.

5. Khapp-Potthoff A. Fremdsprachenlernen und lehren. Eine Einführung in die Didaktik vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung / A. Khapp-Potthoff, K. Khapp / Verl.W.Kohlhammer. – Stuttgart, Berlin, Koln, Main, 1992.

РЕЗЮМЕ

Власенко Л. В., Чалая К. М. Общая характеристика изучения иностранных языков.

В статье описаны основные методы изучения иностранных языков, дана общая характеристика, рассмотрены технологии изучения, их особенности в процессе изучения иностранных языков. Рассматриваются вопросы усовершенствования методов изучения иностранных языков в высших учебных заведениях. Также дана краткая характеристика принципов и направлений учебного процесса, с помощью которого осуществляется образовательная цель. Описаны несколько методов изучения: метод активизации возможностей, личностно-ориентированный метод, метод личностно-ориентированного обучения. Отражена цель изучения иностранного языка в ВУЗАХ, которая позволит реализовать знание студентов, навыков для решения конкретных коммуникативных заданий в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *механизм, метод изучения, технологии изучения, интенсивное обучение.*

SUMMARY

Vlasenko L., Chala K. General characteristic of methods of learning foreign languages.

In the article the main methods of learning foreign languages are overviewed, and their general characteristic is given. The technologies of learning foreign languages, their particularities during the process of foreign language studying are described. The questions of improvement of methods of learning foreign languages in higher educational establishments are examined. With the development of modern society there is a greater personal interest in the study of foreign language, the searches of new methods of studies are conducted. One of such methods is intensification of foreign language studies. This concept is often bound to the speed language study, that is to the verbal forms of studies for a short period. The short description of the principles and directions of studies, by means of that an educational aim comes true, is also given in the article. A few methods of studies are described: the method of activation of possibilities, the personally oriented method, and the

method of the personality-oriented studies. The personality-oriented approach and educational project combine the upbringing with the education into the united process of the support, the socially-pedagogical defense and the development of the students, the preparation of a personal process of the creativity and self-realization.

Next to students' studying of lexical minimum in accordance with the grammatical and syntactic structure of language, we speak about the students' skills and abilities. The basic accent of educational discipline of «foreign language» is directed on the forming for the students' component set of language abilities, capacities for realization of language actions, of different degree of complication, acts, that contain an exposure and description of reasons and aims that induce development of a personality, his behavior and skills.

The aim of studies of foreign language is reflected in higher educational establishments of higher learning that will allow realizing knowledge of the students, skill for the decision of concrete communicative tasks in the real vital situations.

Key words: *mechanism, methods of learning, technologies of studying, intensive studying.*

УДК 37.013:572.9(477)

Н. А. Горбова
Мелітопольський державний педагогічного
університет імені Б. Хмельницького

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Досліджено роль етнопедагогіки як культурно-антропологічного феномену у формуванні цілісної, гармонійної особистості. Доведено важливість побудови культурно-освітнього простору на підвалинах відродження національної свідомості та повазі традицій народу, що уможливлюється імплементацією культурно-антропологічних засад вітчизняної етнопедагогіки у зміст навчання і виховання. Акцентовано увагу на необхідності включення у зміст освіти культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та доведено, що використання в навчально-виховному процесі культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та етнопедагогічних принципів виховання сприятиме розвитку всесторонньо розвиненої, гармонійної особистості.

Ключові слова: *культурно-антропологічний підхід, етнопедагогіка, культуровідповідність, народне виховання, природовідповідність, культурно-освітній простір, культурно-антропологічні засади.*

Постановка проблеми. Особливого значення сьогодні набуває проблема людиномірності освіти, науки й пізнання особистості, яка не лише безпосередньо пов'язана з домінуючими гуманістичними тенденціями сучасного педагогічного процесу, а й спрямовує його на створення умов повноцінного життя особистості, яка навчається. Важливу роль у цьому процесі відіграє етнопедагогіка, як наука, що досліджує особливості народної педагогіки, вивчає народний досвід щодо навчання й виховання підростаючого покоління, співвідносить його із загальними тенденціями освіти та з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання.

Безперечно, повноцінне реформування освітніх систем, зокрема національної системи освіти в Україні, модернізація всієї шкільної справи неможливі без урахування здобутків народного виховання, його традицій і етнопедагогічних обґрунтувань, які не лише сприяють вивченню й усвідомленню народного виховного досвіду, а й підвищують рівень духовності молоді та відроджують матричні основи культурного зростання людини. Тож, наукове осмислення етнопедагогіки як компоненту національної культури та її взаємодія з іншими соціокультурними чинниками може слугувати ефективним джерелом національного самоусвідомлення українства та гармонізації культурно-освітнього простору.

Отже, проблема залучення до змісту освіти культурно-антропологічних засад етнопедагогіки обумовлена протиріччям між необхідністю урахування своєрідності кожної людини та стрімкою уніфікацією культур (і, як наслідок, культурно-освітнього простору) та моделей поведінки.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментом вітчизняної етнопедагогіки стала українська народна філософія, зокрема праці українських філософів Ю. Дрогобича, К. Ставровецького, С. Яворського, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, С. Гогоцького, П. Юркевича, Д. Чижевського, В. Лесевича, О. Потебні, Т. Шевченка, П. Куліша, Лесі Українки, О. Кобилянської, І. Франка, В. Стефаника та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що етнопедагогічні здобутки були предметом вивчення багатьох відомих педагогів, зокрема, Я. Коменського та І. Песталоцці, Г. Сковороди, О. Духновича, К. Ушинського. Фундаментального значення для етнопедагогічних досліджень має етнопедагогічна спадщина вчених, педагогів, етнографів, письменників України, зокрема, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, О. Воропая, М. Драгоманова, М. Стельмаховича, Ю. Руденка, П. Ігнатенка, Е. Сявавко, Т. Мацейків, В. Яремчук та ін.

На необхідності врахування досвіду української народної педагогіки й розумного поєднання національного й загальнолюдського у навчально-виховному процесі акцентували свою увагу Н. Струманський, М. Фіцула, П. Ігнатенко, В. Каюков, В. Кузь, І. Мартинюк, З. Сергійчук, М. Стельмахович, О. Степанов, В. Стрельчук, Б. Ступарик, Є. Сявавко, Ю. Руденко, Д. Тхоржевський та ін.

Метою статті є обґрунтування місця й ролі культурно-антропологічних засад етнопедагогіки в процесі гармонізації культурно-освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. В основу культурно-антропологічного підходу до етнопедагогічних досліджень і практичних перетворень у освіті покладено розуміння останньої як специфічного способу перетворення природних задатків і можливостей людини, де важливу роль відіграє система цілепокладання та специфіка змісту самого матеріалу. Його реалізація дозволяє освіті транслювати соціокультурний досвід і розвивати особистість, що навчається через засвоєння, змісту освіти як компонента культури.

На шляху до культурно-антропологічного орієнтування освітнього процесу у змістовному плані найбільшого значення набуває переоцінка ціннісно-культурних пріоритетів. При цьому важливо враховувати не лише сучасні соціокультурні реалії, а й перспективи розвитку культури та форм її взаємодії з суспільством у межах сучасної цивілізації.

Як зазначає М. Романенко, просто ідеологізацією культурних цінностей у освітньому процесі не можна обмежуватися, потрібен детальний аналіз стану та перспектив того соціокультурного простору, який має слугувати своєрідним резервуаром зразків, моделей, методів власного соціокультурного проекту. На думку дослідника, у нашій освітній практиці не так уже й багато базисних культурологічних ідей. Так, зокрема, він виділяє ідею цілісності культури, цінності та діалогізму культур [5, 72–73].

Учений переконаний, що «ідеї цінності та діалогізму культур мають принципове значення для визначення культурно-ціннісного змісту освіти в системі національної освіти України. Остання має бути представлена у вигляді цілісного культурного досвіду людства, будучи одночасно квінтесенцією національного культурного досвіду» [5, 76].

Маємо визнати, що будь-яке національне виховання є виразником і вічних загальновизнаних цінностей, оскільки вони не можуть функціонувати ізольовано від конкретного національного життя. Немає «абстрактної людини», вона завжди є носієм цілісної системи цінностей. Зміст ціннісно-нормативної духовності особистості обумовлений культурою, а система освіти виступає транслятором найбільш значущих та історично стійких норм і цінностей буття.

На думку А. Запісоцького, у формуванні вітчизняної ціннісно-нормативної моделі істотну роль зіграло православ’я, яке визначаючи аксіологічну й антропологічну специфіку культури, окреслило особливості й цільову установку духовного розвитку людини [2, 98].

Найбільш стійкими ціннісними домінантами, складовими ціннісно-нормативного ядра вітчизняної культури, на думку О. Базалука є низька значущість факторів матеріального благополуччя та орієнтація на ідеальну,

духовну сферу; не укоріненість у сьогоденні та звернення в минуле чи майбутнє; домінування соціальної орієнтації над індивідуально-особистісними потребами [1, 103].

У межах культурно-антропологічного проекту головним завданням національної школи, що визначає конкретний ціннісно-культурний зміст освітньої практики, є забезпечення культурної самоідентифікації особистості, який ґрунтується на особистій зустрічі людини з культурою свого народу як зі своєю власною, зі своїм власним буттям (національне при цьому розуміється у вищеозначеному сенсі як полікультурне та поліетнічне).

Зрозуміло, що цей процес повинен спиратися на традицію як основу буття, проте далеко не вичерпуватися нею, оскільки традиція сама по собі не дає раціональних критеріїв відбору цінностей для ретрансляції з історичного досвіду і, по суті, будь-яка спроба визначити необхідний обсяг «класики національної культури» приречена на невдачу у світі динамічних змін, де більша частина цієї культури створюється на наших очах.

Тому, не применшуючи значення культурно-антропологічного підходу до етнопедагогічних досліджень і практичних перетворень в освіті, вважаємо, що культурно-освітній простір має відповідати логіці становлення національної спільності та інноваційним процесам у культурі, що пов’язані з реалізацією глобального соціокультурного проекту.

У зазначеному сенсі етнопедагогічні здобутки мають стати ціннісно-змістовною основою культурно-освітнього простору, замінивши собою ідеологію та ідеологізовані форми ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу. У цьому плані етнопедагогічним змістом освітньої діяльності має стати цілісність культурного досвіду українського народу, що на основі діалогічної взаємодії з культурним досвідом цивілізації та міжкультурного й полікультурного синтезу репрезентує всі позитивні цінності сучасності, об’єднані універсальним для всіх народів значенням і укорінені у вітчизняну історико-культурну традицію.

У процесі міжкультурної взаємодії провідною має стати національна культура як єдина екзистенційна реальність, що оточує особистість і через яку вона може пізнати інші соціальні реальності й цінності. Реалізація ціннісного змісту етнопедагогічних знань у освітній практиці підпорядковується соціокультурному завданню особистісного та соціального самовизначення й національної ідентифікації та реалізується у комбінованій формі наукового пізнання та міфологічно-ціннісного орієнтування. Саме національно самовизначена особистість, вибудовуючи

програму власної життєдіяльності в контексті стану та перспектив розвитку України, здатна і в процесі формування, і в процесі реалізації цих програм вступати в продуктивний діалог і співробітництво, не втрачаючи при цьому власної індивідуальності, утримуючи свою ціннісно-цільову позицію тощо.

Реалізація завдань творчого культурного синтезу має базуватися на розвитку в особистості здібностей інтегрувати досвід інших культур, уміння різними способами оформлювати індивідуальні смисли, здійснювати процес культурного самовизначення, розвивати систему культуроутворюючих здібностей, як конкретних психологічних механізмів, за рахунок яких здійснюється національно-культурне самовизначення.

Тож, нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги до функціонування та розвитку системи освіти. Остання вже не може бути спрямованою лише на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності. Освіта має стати основним генератором культурних цінностей і орієнтацій діяльності для кожної окремої людини й для суспільства в цілому. Потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах поведінки людей. Така система виховання повинна охопити всі вікові групи та прошарки населення, відзначатися науковістю, доступністю, індивідуальним підходом, урахуванням психологічних особливостей людей різних національностей, толерантним ставленням до них.

Перетворення змісту освіти на основі культурно-антропологічного підходу носить характер внутрішньої закономірності, тобто істотно й стійко впливає на результативність навчання (освоєння предметного змісту) і розвиток особистості, що навчається (мотивацію вивчення предмета, характер пізнавальної діяльності, рівень творчої активності що навчаються).

Повноцінна ціннісна переорієнтація суспільства можлива лише як зміна ціннісних установок поколінь, оскільки одне й те саме покоління, нездатне на радикальну переорієнтацію зразків своєї ментальності й поведінки, неминуче потерпає від власної половинчастості та впливу стереотипів минулого.

Безперечно, етнопедагогіка, одним із пріоритетних напрямів якої є вивчення національно-культурних традицій українського народу, є важливим компонентом національної системи освіти України та одним із найбільш дієвих етноформуючих і етнозберігаючих чинників.

Вітчизняна етнопедагогічна спадщина, яка є багатою й різноманітною, а її виховний потенціал, у якому втілені погляди предків на родинне щастя, ставлення до батьків і до дітей, – невичерпним, має бути імплементована в сучасному навчально-виховний процес з обов'язковим збереженням усіх етнорегіональних виявів.

Як зазначає О. Овадюк, поняття «етнопедагогіка», яке, насамперед, пов'язане з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій, досліджує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, способи встановлення зв'язків народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення явищ народного життя й визначає їх відповідність сучасним завданням виховання [4, 79].

Так, зокрема, ще К. Ушинський зазначав, що «основи виховання та мета його, а значить, і головний його напрям різні в кожного народу й визначаються народним характером» [7, 89], адже народна філософія концентрує в собі вироблену віками мудрість народу в поглядах на світ, життя, роль і місце людини в ньому, а через збереження в пам'яті людей і безпосереднє живе спілкування вона передається від старших поколінь молодшому, становлячи основу створеної народом усної філософії.

Українська етнопедагогіка, як прогресуюча наука в системі національної освіти України, має свою методологію, яка, за визначенням М. Стельмаховича, складається з трьох філософських компонентів: національного, транснаціонального й українознавчого [6, 234].

Досліджуючи етнопедагогічні здобутки українців, М. Стельмахович виокремив такі філософсько-світоглядні засади української етнопедагогіки: роль народу в створенні духовної та матеріальної культури; людину й життя як найвищі суспільні цінності; свободу як найважливішу умову досконалості, право кожної людини бути собою; невпинність життєвих процесів; суперечливу структуру буття; пізнавальні та творчі можливості особистості; рівноцінність людських типів та індивідуумів; мораль і критерії моральності; гармонію душі, тіла й розуму; поєднання громадського з індивідуальним, духовного з інтелектуальним; довершений виховний ідеал; вірність традиціям і прагнення до прогресу; співвідношення між загальнолюдським і національним [6, 340].

Окрім зазначеного, вчений у своїх дослідженнях неодноразово зазначав, що для розвитку етнопедагогіки варто брати до уваги такі філософські дефініції як: антропоцентризм; триступеневий розвиток знання; градацію благ; взаємовідносини між національним і

вселюдським;життя праведне і грішне; органічний зв'язок людини з природою, що забезпечує збереження й примноження в природі природного, у людині – людського; абсолютну гідність людського індивідуума;вроджені ідеї; внутрішнє пізнання; функцію доброчинства; чистоти й чуйності серця;постійне шукання істини, як одне із завдань життя людини й важливих джерел її щастя; добро й милосердя [6, 484].

На нашу думку, варто також додати, що в дослідженнях з етнопедагогіки беруться до уваги й методологічні положення сучасної фольклористики, етнографії й етнології, зокрема, про поліфункціональність мови й фольклору, колективний характер народної творчості, трансмісію традиційних форм виховання і механізми передачі етнокультурних традицій у цьому процесі, вплив конфесійного фактора, співвідношення між народним, національним і загальнолюдським [4, 73].

На думку О. Овадюк, методологічною основою української етнопедагогіки виступають провідні настанови української та загальної філософії, автентичної педагогічної науки, фольклористики, етнографії, етнології та українознавства. Серед них важливе значення мають вчення про роль народу, нації, особи та власної держави в збереженні й розвитку національної культури; про прихильне ставлення до культурної спадщини минулого; значення єдності, наступності й спадкоємності поколінь минулих, сучасних і майбутніх; положення про суть традицій і їх роль у житті суспільства; про особистість, закономірності її формування й розвитку; про демократизацію та гуманізацію виховного процесу на основі пріоритету національних і загальнолюдських цінностей [3, 18].

Не можна не вказати й на виховні засади української етнопедагогіки, які ґрунтуються на стійких національних ідеалах життя, а саме, любові до праці, жага до невпокореної волі й свободи, любов до рідного краю й рідної землі, прагнення доброти, людяності й бережливого ставлення до природи.

Тож, доходимо висновку, що українська етнопедагогіка як джерело невичерпної мудрості, глибоких знань, величезного досвіду та високоморальних принципів виховання здійснює безпосередній вплив на формування особистості. Так, зокрема, ще К. Ушинський вказував на те, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу [7, 475].

Аналізуючи вищезазначене, можна виокремити, на наш погляд, такі культурно-антропологічні засади етнопедагогіки: народ є творцем

духовної та матеріальної культури; людина та її життя є найвищою суспільною цінністю;свобода людини є найважливішою умовою досконалості; кожна людина має право бути собою; кожна особистість має пізнавальні та творчі можливості; органічний зв'язок людини з природою; забезпечення збереження й примноження у природі природного, у людині – людського; опора на мораль і критерії моральності; виховання гармонії душі, тіла й розуму, чистоти й чуйності серця; поєднання громадського з індивідуальним; поєднання духовного з інтелектуальним; довершений виховний ідеал; вірність традиціям і прагнення до прогресу; співвідношення між національним і загальнолюдським.

Вважаємо, що використання в навчально-виховному процесі культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та етнопедагогічних принципів виховання сприятиме розвитку гармонійної особистості як гідного представника української нації, носія й творця української національної культури.

Висновки. Отже, сучасний етап розвитку суспільства гостро поставив проблему педагогіки національної злагоди, що спричинено відсутністю достатньої сформованості національної свідомості громадян і низьким рівнем компетенції в національно-культурних питаннях. Сьогодні вкрай важливим постає питанням побудови культурно-освітнього простору на підвалинах відродження національної свідомості та повазі традицій народу, що уможливлюється імплементацією культурно-антропологічних засад вітчизняної етнопедагогіки у зміст навчання й виховання.

Необхідність активного використання культурно-антропологічних засад етнопедагогіки в освіті стає очевидною у світлі розуміння минулих досягнень вітчизняної культури, які можуть стати як джерелом і натхненням, так і серйозним дослідженням для вітчизняної педагогічної науки. Включення у зміст освіти культурно-антропологічних засад етнопедагогіки носить характер внутрішньої закономірності, тобто істотно та стійко впливатиме на результативність навчання й розвиток особистості, що навчається на засадах культуро- та природовідповідності.

Використання в навчально-виховному процесі культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та етнопедагогічних принципів виховання сприятиме розвитку гармонійної особистості як гідного представника української нації, носія і творця української національної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базалук О. О. Філософія освіти: [Навчально-методичний посібник] / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К. : Кондор, 2010. – 164 с.

2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

3. Овсяника-Куликовский Д. Н. Психология национальности / Д. Н. Овсяника-Куликовский. – М., 1922. – С. 23–24.

4. Овадюк О. О. Українська етнопедагогіка – важливий компонент національної системи освіти України [Електронний ресурс] / О. О. Овадюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 3 (46). – 2012. – Режим доступу :

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ozfm/2012_46/ovaduk.pdf.

5. Романенко М. І. Освіта як об’єкт соціально-філософського аналізу / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Видавництво «Промінь», 1998. – 132 с.

6. Стельмахович М. Г. Методологічні засади української етнопедагогіки / М. Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1998. – № 2. – С.41–43.

7. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании : Собр. соч. : [в 11 т.] / К. Д. Ушинский. – М.-Л., 1948. – . – Т. 2. – 655 с.

РЕЗЮМЕ

Горбова Н. А. Культурно-антропологические основы этнопедагогики в гармонизации образовательного простора: теоретико-методологический аспект.

Исследована роль этнопедагогики как культурно-антропологического феномена в формировании целостной, гармоничной личности. Доказана важность построения культурно-образовательного пространства на основе возрождения национального сознания и уважения традиций народа, что становится возможным через имплементацию культурно-антропологических основ отечественной этнопедагогики в содержание обучения и воспитания. Акцентировано внимание на необходимости включения в содержание образования культурно-антропологических основ этнопедагогики и доказано, что использование в учебно-воспитательном процессе культурно-антропологических основ этнопедагогики и этнопедагогических принципов воспитания будет способствовать развитию всесторонне развитой, гармоничной личности.

Ключевые слова: *культурно-антропологический поход, этнопедагогика, культуросообразность, народное воспитание, природосообразность, культурно-образовательное пространство, культурно-антропологических основы.*

SUMMARY

Horbova N. Cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy in harmonization of educational space: theoretic and methodological aspect.

The actuality of the research is caused by the problem of human-commensurability of education, science and cognition of personality, which is not only immediately connected with the dominant humanistic tendencies of modern pedagogical process, but directs it towards the creation of the conditions for full-fledged life of a personality who is learning. Ethno-pedagogy as a science which researches the peculiarities of folk pedagogy, studies folk’s experience in learning and upbringing of rising generation, correlates it with general

tendencies of education and explores their compliance with the modern tasks of education plays an important role in this process.

Full-fledged reformation of educational systems, national system of education in Ukraine, in particular, modernisation of school are impossible without taking into consideration the achievements of folk education, its traditions and ethno-pedagogical foundations which do not only favour learning and awareness of folk educational experience but also raise the level of spirituality in youth and revive matrix foundations of cultural growth of a human.

Scientific comprehension of ethno-pedagogy as a component of national culture and its interaction with other socio-cultural factors can serve as an effective source of national self-awareness of Ukrainian national idea and harmonization of cultural-educational space.

In the given work the role of ethno-pedagogy as a cultural-anthropological phenomenon in the formation of the holistic harmonious personality has been studied and the importance of building cultural-educational space on the bases of the revival of national awareness and respect for folk traditions which is enabled due to the implementation of cultural-anthropological foundations of national ethno-pedagogy into the content of learning and upbringing has been proved. The attention is focused on the necessity to include cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy into the content of education and the fact that the use of cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy and ethno-pedagogical principles of upbringing will favour the development of thoroughly developed harmonious personality has been proved.

Key words: *cultural anthropological approach, ethno-pedagogy, cultural conformity, folk upbringing, natural conformity, ethno-pedagogy, cultural-educational space, cultural-anthropologic foundations.*

УДК 37.01/09.

О. О. Єжова
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

МОДЕЛЮВАННЯ ЗДОРОВ'ЯСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті представлено наукові підходи до моделювання здоров'яспрямованої діяльності навчальних закладів як закладів Школи сприяння здоров'ю. Висловлюється думка, що доцільним є застосування декількох наукових підходів до побудови педагогічної моделі, за умови збереження провідної ролі одного з них. Відповідно до визначеного провідного підходу моделі здоров'яспрямованої діяльності мають свої особливості. Наведена загальна структурна модель здоров'яспрямованої діяльності Школи сприяння здоров'ю на основі системного підходу.

Ключові слова: *моделювання, модель, здоров'яспрямована діяльність, наукові підходи, Школа сприяння здоров'ю.*

Постановка проблеми. У педагогічних дослідженнях чільне місце посідає проектування, завдяки якому дослідники уявляють процес або явище, зазначають план дій для досягнення очікуваного результату тощо.

Проектування найчастіше здійснюється методом моделювання. Тому кінцевим результатом моделювання завжди виступає модель. Дослідження здоров'яспрямованої діяльності у вітчизняних навчальних закладах, насамперед у закладах, що входять до Національної або обласних мереж Шкіл сприяння здоров'ю, дозволяє стверджувати, що в Україні відсутня загальна модель (або декілька загальних моделей) Школи сприяння здоров'ю та не визначені провідні наукові підходи до процесу моделювання здоров'яспрямованої діяльності, які можна було б рекомендувати педагогічним колективам для застосування у своїй діяльності. Аналіз існуючих моделей Шкіл сприяння здоров'ю свідчить, переважно, про неготовність учителів до побудови власної моделі Школи сприяння здоров'ю.

Аналіз актуальних досліджень. Здоров'яспрямовану діяльність у навчальних закладах розуміємо як сукупність планомірних освітніх дій і заходів, зосереджених на збереженні й зміцненні здоров'я учнів шляхом формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших [4]. Для її моделювання необхідно уточнити термінологічний апарат, зокрема поняття «моделювання» й «модель». Згідно з визначенням В. Штоффа, модель – це система, яка уявлена або впроваджується; відображає об'єкт дослідження та здатна його заміщати; її вивчення дає нову інформацію про об'єкт дослідження [8, 19]. В Енциклопедії освіти модель визначена як «умовна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження та здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [3, 516]. Отже, будь-яка модель у педагогічних дослідженнях має відображати процес (навчання, виховання, будь-якого виду діяльності, формування особистісних якостей професійної компетентності тощо).

Під моделюванням здебільшого розуміють процес побудови й дослідження моделей. Аналіз вітчизняної педагогічної літератури свідчить про те, що під поняттям «педагогічне моделювання» науковці розуміють відображення характеристик існуючої освітньої системи в спеціально створеному об'єкті, який виступає моделлю.

Моделі класифікуються за різними ознаками, зокрема, за відтворюваними характеристиками. На думку російських учених, у цій класифікації можна виділити субстанціональні, структурні, функціональні та змішані моделі [2]. У педагогічних дослідженнях найчастіше використовуються змішані, структурні та функціональні моделі. Структурні моделі відповідають внутрішній організації об'єкту, що проектується, та

відповідно до тлумачення поняття «структура» [1] відображують взаєморозміщення й певний взаємозв'язок складових частин цілого, його внутрішню будову. Отже, за структурними моделями можна вивчати складові здоров'яспрямованої діяльності у Школі сприяння здоров'ю та взаємозв'язки між ними. Функціональні моделі обов'язково мають відтворювати функції, тобто діяльність, роль об'єкта в межах деякої системи, у нашому випадку педагогічної системи здоров'яспрямованої діяльності Школи сприяння здоров'ю. Змішані моделі передбачають врахування як внутрішньої будови об'єкту з усіма взаємозв'язками, так і функцій, що виконуються його структурними елементами. Найчастіше змішані моделі називають структурно-функціональними.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей наукових підходів під час моделювання здоров'яспрямованої діяльності в навчальних закладах і теоретичному обґрунтуванні загальної структурної моделі Школи сприяння здоров'ю.

Виклад основного матеріалу. Для моделювання педагогічних об'єктів та явищ, як і під час будь-якого моделювання, насамперед, необхідно визначитися з його метою та підібрати відповідні наукові підходи.

Мета моделювання або побудови моделі може полягати у з'ясуванні конкретних особливостей педагогічної діяльності, встановленні взаємозв'язків між елементами педагогічної системи (або іншого об'єкту, явища), пошуку ефективних засобів управління, встановлення взаємозв'язків, дієвих контактів між різними організаціями, установами тощо. Відповідно до визначеної мети обираються наукові підходи до побудови моделі досліджуваного об'єкта, при цьому один із підходів можна визначати як провідний, а інші – додаткові, або супутні.

На конкретних прикладах розглянемо декілька наукових підходів до моделювання педагогічних систем (педагогічних процесів) і зупинимося на особливостях, які визначаються застосованим підходом і мають простежуватись у графічному зображенні моделі здоров'яспрямованої діяльності.

Системний підхід передбачає графічне зображення всіх елементів педагогічної системи Школи сприяння здоров'ю у їх взаємозв'язку. Особливістю цього підходу можна назвати поєднання різних елементів, блоків системи в єдине ціле, тому що принцип цілісності – один із провідних у системному підході. Застосування системного підходу викликане необхідністю об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчально-виховного процесу для організації системної здоров'яспрямованої

діяльності навчального закладу. Системоутворюючим фактором Школи сприяння здоров'ю виступають її суб'єкти: учні, їх батьки, вчителі та інші зацікавлені у здоров'яспрямованій діяльності особи (лікарі, психологи, соціологи, правоохоронці тощо).

Складовими елементами будь-якої педагогічної системи, а значить і Школи сприяння здоров'ю, виступають:

– мета розроблення педагогічної системи;

– наукові підходи, що регламентують методологічну основу дослідження та здоров'яспрямованої діяльності педагогічної системи;

– принципи, які відповідають науковим підходам і проголошують провідні ідеї, правила, закономірності діяльності в педагогічній системі;

– напрями функціонування або діяльності в педагогічній системі, які уточнюються за допомогою змісту, форм і методів;

– діагностика або моніторинг конкретних критеріїв, індикаторів, показників, рівнів тощо;

– очікуваний результат.

Діяльнісний підхід допомагає зосередитися на напрямах здоров'яспрямованої діяльності загальноосвітнього навчального закладу. У філософському словнику діяльність визначається як специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього середовища, змістом якої є його зміна й перетворення відповідно до мети. З позиції психології, діяльність означає спрямовану активність, яка реалізує потреби суб'єкта. З позиції педагогіки: діяльність – це спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [7].

З точки зору методології діяльність людини можна проектувати, конструювати, програмувати й управляти нею. Згідно з поглядами А. Новікова виконання будь-якої діяльності, зокрема і здоров'яспрямованої, можна розглядати в часі за такими фазами:

– фаза проектування – результатом є побудова моделі й планування її впровадження;

– технологічна фаза – результатом є впровадження, реалізація моделі;

– рефлексивна фаза – результатом стає оцінювання реалізованої моделі та визначення або її подальшого корегування, або створення нового проекту [5, 35].

Отже, відповідно до діяльнісного підходу обов'язковими елементами моделі мають бути: мета діяльності; суб'єкти діяльності; напрями діяльності; зміст діяльності; форми й методи; очікуваний результат.

Компетентнісний підхід спрямовує діяльність педагогічного й учнівського колективів на формування в учнів компетентностей і

компетенцій, у здоров'яспрямованій діяльності це – здоров'язбережувальна компетентність. Під здоров'язбережувальною компетентністю розуміють здатність учня застосувати всі належні компетенції в конкретних життєвих або навчальних умовах і обставинах на користь збереження, зміцнення й формування здоров'я [6]. У зв'язку з тим, що компетентнісний підхід передбачає, як і діяльнісний, організацію діяльності, але очікуваним результатом виступають не просто знання, вміння та навички, а компетентності й компетенції, що відповідає сучасним стратегіям освіти, то зараз компетентнісний підхід використовується частіше, ніж діяльнісний.

Середовищний підхід підкреслює ті необхідні умови, які треба забезпечити в навчальному закладі для досягнення очікуваного результату. Складовими такої моделі виступають: мета; умови (які можуть виражатися через зміст, форми й методи здоров'яспрямованої діяльності); діагностика (моніторинг забезпечення умов); результат.

Міжсекторальний підхід передбачає окреслення конкретних (або потенційних) партнерів у спільній діяльності школи з іншими установами, організаціями, бізнесовими структурами щодо досягнення поставленої мети. Тому складовими моделі, побудованої за таким підходом, мають бути: мета міжсекторальної взаємодії; суб'єкти міжсекторальної взаємодії; напрями міжсекторальної взаємодії (зміст, форми й методи), очікуваний результат.

Аналізуючи елементи моделей, що побудовані за різними науковими підходами, робимо висновок, що модель здоров'яспрямованої діяльності обов'язково має містити мету й очікуваний результат. Суб'єкт, якщо й не зазначається конкретно, як правило, передбачається. Наприклад, для моделі, побудованої із застосуванням середовищного підходу, суб'єкт може бути зазначеним в умовах: підготовка *вчителів* до здоров'яспрямованої діяльності, організація здоров'яспрямованої діяльності органів учнівського самоврядування (*учні* як суб'єкт), залучення *батьків* до здоров'яспрямованої діяльності тощо. Інші складові або елементи моделі змінні залежно від мети й обраного наукового підходу.

Під час застосування декількох підходів до побудови моделі здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу, один із підходів стає провідним і саме за ним визначаються основні елементи моделі. Наприклад, оберемо системний, діяльнісний та середовищний підходи. Системний підхід визначаємо як провідний, інші – супутні. Отже, наша модель має містити елементи, що визначаються системним підходом (мета, наукові підходи, принципи, зміст, форми й методи, діагностика, очікуваний результат). Додатково зазначаємо такі елементи моделі як суб'єкти (діяльнісний підхід)

та педагогічні умови (середовищний підхід) (рис. 1). За необхідності можна виокремити блоки цієї моделі. Так, мета, підходи та принципи складатимуть концептуальний блок, зміст, форми й методи – змістово-процесуальний, а діагностика (моніторинг) – діагностичний.

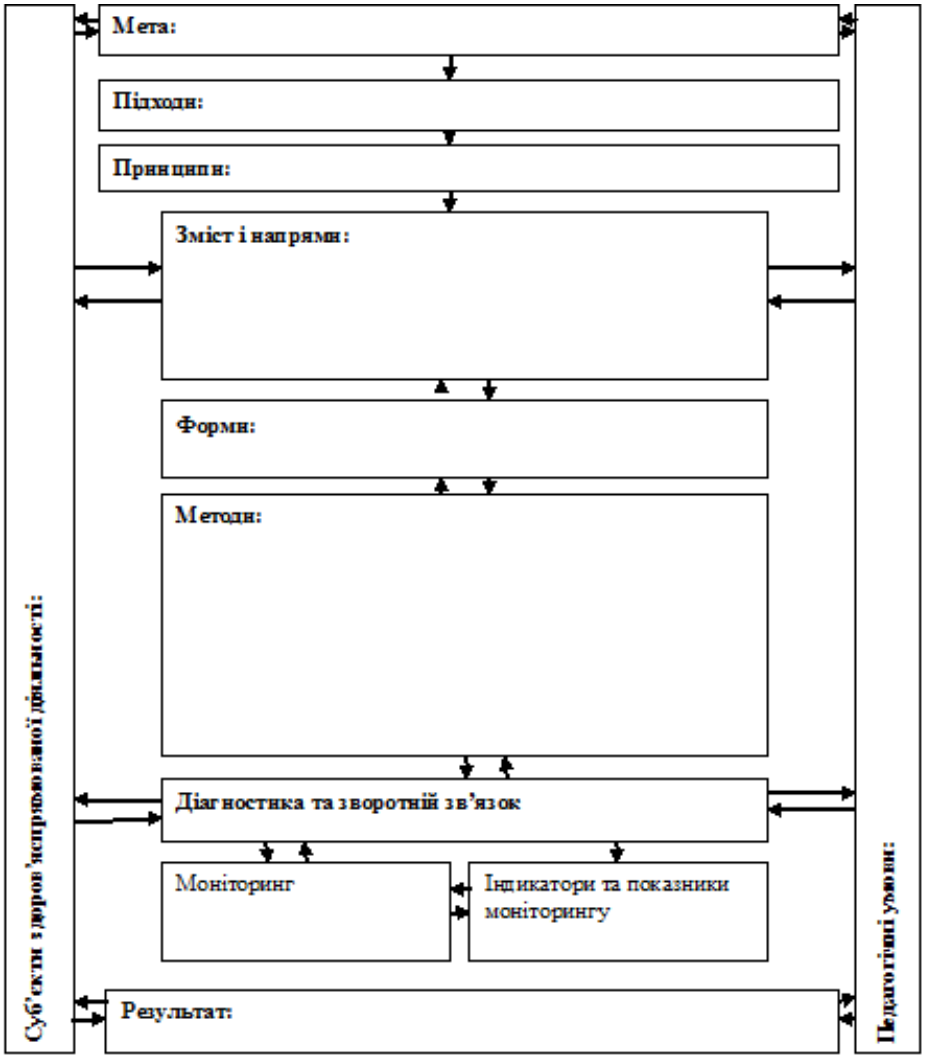


Рис. 1. Загальна структурна модель здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу Школи сприяння здоров'ю

Важливим моментом моделювання виступає встановлення зв'язків між її складовими. Зв'язки ілюструють логіку процесу, діяльності, шлях до досягнення очікуваного результату. Графічне зображення складових моделі зі встановленими зв'язками можна назвати структурною моделлю. Структурно-функціональна модель передбачає не просто зазначення зв'язків між складовими, а й дослідження функцій (ролі, значення, вагомості в процесі), кожної із складових, та особливостей функціонування об'єкта загалом. На рисунку наведена загальна структурна модель здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу, у якій простежуються двосторонні взаємозв'язки, що забезпечують зворотній

зв'язок, необхідний для спостережень за ходом діяльності та внесення необхідних коректив.

Висновки. Отже, для моделювання здоров'яспрямованої діяльності можна використовувати декілька наукових підходів, які визначають принципи діяльності та її провідні напрями (зміст, форми й методи). Діагностичний інструментарій добирається відповідно до індикаторів і показників моніторингу. Для розроблення моделі Школи сприяння здоров'ю рекомендуємо застосовувати структурний тип моделі, провідним науковим підходом обирати системний. У подальших дослідженнях планується розробити загальну модель здоров'яспрямованої діяльності на основі теорії функціональних систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.

2. Воронцов Д. Б. Модель формирования социальной компетентности у подростков группы риска [Электронный ресурс] / Д. Б. Воронцов. – Режим доступа : http://www.superinf.ru/view_helpstud. php?id=999.

3. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Єжова О. О. Теоретичні і методичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Єжова Ольга Олександрівна. – Київ, 2013. – 40 с.

5. Новиков А. М. Предмет и структура методологии [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Мир образования. – 2008. – № 1. – Режим доступа : http://methodolog.ru/.

6. Основи здоров'я: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/.

7. Философский энциклопедический словарь / [Гл. Редакція : Л. Ф. Ильичев, П. Н Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 300 с.

РЕЗЮМЕ

Ежова О. А. Моделирование здоровьесозидающей деятельности учебных учреждений.

В статье представлены научные подходы к моделированию здоровьесозидающей деятельности учебных учреждений как учреждений Школа содействия здоровью. Высказывается мнение, что при построении модели целесообразно применять несколько научных подходов, при этом один из них является основным. В зависимости от ведущего научного подхода модели здоровьесозидающей деятельности имеют свои отличия. Приведена общая структурная модель здоровьесозидающей деятельности Школы содействия здоровью на основе системного подхода.

Ключевые слова: *моделирование, модель, здоровьесозидающая деятельность, научные подходы, Школа содействия здоровью.*

SUMMARY

Yezhova O. Modeling health-oriented activities of the education institutions.

The article presents the scientific approaches to modeling health-oriented activities of educational institutions as Health Promoting Schools. Any model of educational research should reflect the process (training, education, any kind of activity, the personality traits of professional competence). Modeling is mostly interpreted as the process of building and research models. Analysis of national educational literature proves that the term «teacher modeling» the scientists understand as the current display of characteristics of the educational system in a specially constructed object that performs model.

The author of the article classifies models according to various criteria, in particular, by reproducible characteristics. According to Russian scientists substantial, structural, functional and mixed model can be identified in this classification. It is proved that according to educational research mixed structural and functional models are used more often. The structural models respond to the internal organization of the designed object and according to the interpretation of the term «structure» they reflect interconnection among certain parts of a relationship and its internal structure. Thus, the structural components of the model can be studied at the School of Business aimed at health promotion and the relationships between them.

It has been suggested that the construction of the model should be advisable to use several scientific approaches, with one of them is essential. Depending on the model of leading scientific approach health-oriented activities have their differences. Scientific approaches determine the principles of its major directions (content, form and methods). Diagnostic tools are selected according to performance indicators and monitoring.

The general structural model of the Health Promoting School based on a systematic approach as the leading is shown in the article. The proposed model contains the elements that define the systematic approach: purpose, scientific approaches, principles, content, forms and methods of diagnosis, the expected result. The following model elements as subjects (activity approach) and pedagogical conditions (environmental approach) are additionally noted. Thus, the purpose, approaches and principles form the conceptual block; content, forms and methods – content-procedure and diagnostics (monitoring) make a diagnostic block. An important aspect of modeling is to establish links between its components. The links illustrate the logic of the process, activity, a way to achieve the expected result. In order to develop a model Health Promoting School it is recommended to use a structural model type, the leading scientific approach to choose the systematic approach.

Key words: *modeling, model, health-oriented activities, scientific approaches, Health Promoting School.*

УДК 373.51:004.738.5

О. О. Колесник
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПИТАННЯ ЕТИКИ СПІЛКУВАННЯ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

У статті висвітлено важливість етичного спілкування в мережі Інтернет для підлітків. Учні підліткового віку є найбільш активними користувачами Інтернет. Це зумовлює необхідність прищеплення шкільній молоді морально-етичних норм спілкування в глобальній мережі, що сьогодні стає одним із найважливіших завдань учителя інформатики. Серед педагогічних методів найбільш доцільним для формування етики спілкування, на нашу думку, є бесіда. Висвітлено особливості використання її на уроках інформатики. Саме тому, у статті розглянуто план і зміст такої бесіди, запропоновано рекомендації щодо її проведення.

***Ключові слова**: спілкування в Інтернеті, етика спілкування в Інтернеті, бесіда, підлітки.*

Постановка проблеми. Життя будь-якого суспільства неможливе без дотримання специфічних норм, які регулюють процес людського спілкування. Сьогодні глобальна мережа Інтернет набуває все більшої значимості як середовище соціальної взаємодії, потужний засіб масової комунікації, і тому набуває значимості важливість уміння етично спілкуватися в Інтернеті. Етика мережного спілкування відрізняється власним набором цінностей, стандартів мови, символів, які використовуються, що зумовлює необхідність приділення спеціальної уваги усвідомленню етичних норм Інтернет-спілкування.

Серед користувачів мережі Інтернет вагому частку становлять підлітки. Для підлітків характерною є потреба в самоствердженні, рівноправному й довірливому спілкуванні з ровесниками та дорослими, і вони активно спілкуються в соціальних мережах, на форумах, у чатах, надаючи їм перевагу перед реальним спілкуванням. Ураховуючи, що підлітковий вік, до того ж, є сенситивним періодом з точки зору формування ціннісних орієнтацій особистості, важливо саме в цьому віці приділити увагу залученню школярів до обговорення, з'ясування й усвідомлення етичних засад спілкування в Інтернеті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі впливу мережі Інтернет на її користувачів приділяється велика увага, її активно обговорюють у пресі, на телебаченні, а також у мережі. Існує велика кількість психолого-педагогічних досліджень, присвячених аналізу впливу глобальної мережі на людину (О. Є. Войскунський, М. П. Концевой, К. Г. Кречетніков, К. Є. Кузьміна, О. Р. Маслов, П. О. Мунтян, М. О. Носов, Ф. О. Смірнов,

В. А. Ценьов, К. Янг та ін.), особливостей Інтернет-спілкування (Е. Р. Амерханова, О. М. Арестова, О. І. Башмаков, Є. П. Белінська, І. Л. Васюков, О. Є. Войскунський, В. П. Голованевська, А. Є. Жичкіна, Ю. О. Кленова, Є. С. Мишенкова, О. М. Павлов, В. Фріндте та ін.). Разом із тим, недостатньо висвітленими на цей час залишилися питання формування етики Інтернет-спілкування в підлітків у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Мета статті – розкрити можливості формування на уроках інформатики вмінь етичного спілкування в Інтернеті у школярів підліткового віку; надати орієнтовний план проведення бесіди з питань етики спілкування за допомогою електронної пошти.

Виклад основного матеріалу. Мережа Інтернет надає певний спектр засобів для спілкування, і застосування кожного з них спирається не тільки на наявність технологічних умінь, а й передбачає дотримання правил і норм етичного характеру, серед яких одну групу складають загальноетичні норми, а іншу – ті, які є специфічними для використання певного засобу спілкування. Такі специфічні норми доцільно розглядати на уроках інформатики під час ознайомлення школярів з Інтернет-технологіями.

Успішність формування умінь етичного спілкування в мережі Інтернет у підлітків залежить від того, наскільки учень усвідомлює значимість цих умінь для сучасної людини, особистісну цінність оволодіння ними, визнає необхідність дотримання етичних норм у мережі, внутрішньо налаштовується на «правила хорошого тону» в Інтернет-спілкуванні, стає їх стійким і активним прихильником. Такого ефекту неможливо досягти, якщо обмежитись інформуванням учнів про кодекси користувача Інтернету й переліченням правил, які містять ці кодекси. Для неформального сприйняття й усвідомлення матеріалу доцільно скористатися такими педагогічними методами, які нададуть змогу вчителеві розкрити сутність і глибину проблеми, а учням сформувати власне ставлення до неї, висловити власні думки і, зрештою, виступити в ролі творця такого кодексу, який є для них цілком зрозумілим і разом з тим відбиває сучасне розуміння етичного Інтернет-спілкування, – кодексу, важливість і необхідність дотримання якого вони відчувають. Серед педагогічних методів найбільш доцільним для вирішення окресленого завдання, на нашу думку, є бесіда.

Бесіда покликана формувати моральні установки, правила й норми поведінки, переконання учнів на різних етапах їх навчання. Використання бесіди дає змогу залучити школярів до вироблення власних оцінок і

суджень з обговорюваної проблеми, сприяє формуванню й закріпленню їх внутрішніх позицій.

Розкриваючи значення й особливості бесіди, В. І. Лозова та Г. В. Троцко зазначають, що бесіда – це діалогічний метод навчання, який учитель застосовує для того, щоб за допомогою вдало поставлених питань спонукати учнів до обговорення спеціально підготовленого матеріалу, до самостійних висновків і узагальнень. Перевагу бесіди дослідники вбачають у тому, що вона сприяє розвитку активності, самостійності учнів, формуванню їх переконань [4].

В українському педагогічному словнику бесіда тлумачиться як метод навчання, при якому вчитель, користуючись запитаннями, підводить школярів до застосування набутих знань, розуміння й засвоєння нових знань [1].

К. Д. Джуровська розглядає бесіду як метод навчання, який передбачає розмову вчителя з учнями, що організовується за допомогою детально продуманої системи запитань[2]. Т. Жижко відзначає, що бесіда дає можливість залучити до роботи всіх учнів або більшість класу, виявити рівень їх підготовленості, регулювати й направляти їх відповіді, допомагати з'ясувати те, що залишилося незрозумілим [3].

Аналіз сутності бесіди та її використання в навчальному процесі дає змогу дійти висновку, що цей метод є найбільш доречним для формування етичної поведінки учнів у Інтернеті, оскільки важливо, щоб учні усвідомили значимість і специфіку нететикету, самостійно вивели ті правила, яких слід дотримуватися в процесі Інтернет-спілкування.

Розглянемо детальніше проведення бесіди з учнями підліткового віку, присвяченої одному з конкретних питань етики Інтернет-спілкування, а саме, питанням етичного спілкування з використанням електронної пошти. Бесіду доцільно провести в межах вивчення теми «Мережа Інтернет» шкільного курсу інформатики.

Мета бесіди – узагальнити знання учнів про можливості й специфіку електронного листування; сформувати правила етичного спілкування з використанням електронної пошти.

В. І. Лозова та Г. В. Троцко наголошують на таких вимогах до проведення бесіди:

1. Чітка постановка мети бесіди відповідно до мети й завдань уроку.

2. Наявність плана-питальника.

3. Правильна постановка питань: стислість, доступність; система питань, одне мусить логічно випливати з попереднього; не допускати

«каверзних» питань, уникати невизначених (що знаєте про…); ставити питання всьому класу.

4. Виявляти гнучкість під час проведення бесіди.

5. Підбивати підсумки, робити висновки [4].

Наведені умови успішності бесіди фактично задають план її проведення, тому далі розкриємо зміст кожного етапу бесіди.

На початку бесіди вчителю слід зосередити увагу на обґрунтуванні актуальності теми. Зважаючи на високу актуальність теми, ми пропонуємо на даному етапі обговорити з учнями такі питання: «Які засоби спілкування ви знаєте?», «Які можливості для спілкування надає мережа Інтернет?», «Як сучасна людина використовує електронну пошту?». Краще буде запропонувати учням поміркувати над цими питаннями в групах і доповісти результати для загального обговорення.

Для підведення підсумків цього етапу бесіди доцільно дати орієнтовну схему порівняння можливостей звичайної та електронної пошти. Наприклад, «У який спосіб здійснюється відправлення повідомлення?», «Чи потрібно вказувати зворотну адресу?», «Чи можна до листа вкласти фото, книгу, пісню?», «Чи можна здійснювати розсилку повідомлення водночас декільком адресатам?» тощо. Результати відповідей доцільно зафіксувати на дошці у вигляді порівняльної таблиці.

Обговорюючи тему бесіди, варто звернути увагу учнів на те, що електронну пошту людина широко використовує в повсякденному житті – для спілкування з друзями, знайомими, для ділових контактів, для надсилання результатів виконаної роботи, консультування, замовлення послуг, купівлі товарів тощо. Спілкування електронною поштою є невід'ємною частиною життя будь-якої сучасної людини. Учні повинні усвідомити, що кожен лист – це наша візитна картка, відображення нашого ставлення до співрозмовника. І якщо для нас важливо, щоб ця візитна картка виглядала гідно, а ставлення сприяло комфортності й продуктивності спілкування, то знання основних правил хорошого тону й етики спілкування, та слідування ним у щоденному листуванні є найважливішими умовами успіху будь-якої сучасної людини.

Центральна частина бесіди має бути присвячена обговоренню етичних засад спілкування електронною поштою. Для успішного проведення цієї частини бесіди доцільно заготовити засоби наочності – приклади листів, фрагменти з кінофільмів тощо. Оскільки електронний лист складається з багатьох компонентів, етичні правила його написання краще розглядати поетапно, ураховуючи специфічні особливості електронних повідомлень.

Слід звернути увагу школярів на те, що у звичайному спілкуванні людина презентує себе не тільки притаманними їй особливостями мови, мовними засобами, а й зовнішнім виглядом, манерами, мімікою, жестами. А як вона презентує себе під час електронного листування? Доречно спонукати учнів до розмови таким питанням: «Які компоненти листа, передусім, формують уявлення про його відправника?», надати для ознайомлення декілька прикладів коротких листів і запропонувати скласти характеристику їх автора. На підставі проведеного розгляду учні мають дійти висновку, що під час спілкування електронною поштою людина презентує себе *логіном,* вибраним під час реєстрування на поштовому сервері, *фотографією,* що представляє власника логіна, *підписом* відправника. Учні повинні усвідомити значимість цих трьох представницьких компонентів і з'ясувати, яким етичним вимогам вони мають відповідати. Наприклад, під час вибору логіна потрібно думати не тільки про те, як виявити оригінальність і вразити всіх, а ще й про те, як будуть його сприймати оточуючі, чи не стане невдало вибраний логін причиною для насмішок над особою, яку він представляє. Варто повідомити, що в процесі ділового листування часто запрошують таку адресу електронної пошти, яка містить справжні дані людини: її прізвище, ім'я, абревіатуру організації, де вона працює.

На наступному етапі обговорення бесіди залучаємо учнів до обговорення особливостей написання листа у відповідь на отриманий. Розглянемо таку групу компонентів електронного листа-відповіді: тема; час надсилання листа-відповіді; зміст листа-відповіді; фрагменти одержаного повідомлення листа в листі-відповіді; автоматичний підпис; запит на отримання листа-відповіді.

У процесі обговорення учні мають дійти висновку, що використання цих компонентів також має відповідати правилам етики. *Тему* повідомлення слід зазначати, тому що її наявність значно полегшує роботу з електронною кореспонденцією і дає змогу зрозуміти головну тематику змісту повідомлення.

Під час написання відповіді на отриманий лист не етично ігнорувати хоча б деякі задані питання, адже інша людина чекає інформації, яка їй потрібна. Зміст листа повинен включати відповіді на всі запитання. Якщо відправник листа додав до нього вкладені файли, слід обов'язково підтвердити, що вони дійшли, можуть бути прочитані чи відкриті.

У листі, адресованому добре знайомій особі, допускається цитування фрагментів оригінального повідомлення в обсязі, достатньому для того,

щоб можна було правильно відновити контекст даної відповіді. У такому випадку відповідь на надану пропозицію або питання слід написати під цитатою і не забувати відокремлювати якимось чином текст послання від тексту цитованого листа, тоді відповідь буде легше читатися. Якщо ж дається відповідь на діловий лист, то необхідно залишити весь колишній текст без змін, а зверху написати свою відповідь.

Часто ті, хто багато працює з поштою, використовують автоматичний підпис. Слід застосовувати таку можливість вибірково, залежно від того, кому адресовано повідомлення. Можна заготовити варіанти підпису – дружній, офіційний тощо, і вибирати той чи інший, виходячи із змісту листа й адресата.

Слід звернути увагу на те, що ч*ас отримання листа та час надсилання листа* автоматично фіксуються, коли лист потрапляє, відповідно, в папку «Вхідні» або «Відправлені». Відповідь на отримане повідомлення повинна бути своєчасною. Етичною нормою вважається, коли час на відповідь не перевищує трьох діб. Якщо ж відповідь не надається впродовж цього часу, то це сприймається як відмова від спілкування. Може статися, що для з'ясування або продумування відповіді необхідний більш тривалий час, тоді слід пояснити причини затримки.

Електронна пошта надає можливість відправнику листа отримати повідомлення про те, що адресат його одержав. Для цього лише достатньо скористатися налаштуванням пошти. Але це є доречним лише у випадках, коли повідомлення мітить важливу інформацію та має бути зафіксованим факт і час її отримання адресатом. Проте, згідно правил етики, *запит про отримання відповіді* у звичайному листі є ознакою неповаги й недовіри до співрозмовника і, як наслідок, може викликати його негативну реакцію.

Наступний етап бесіди слід присвятити обговоренню складників тексту листа: привітання, звертання, грамотність, обсяг, а також використання смайликів і шаблонів.

Учнів слід залучити до обговорення таких питань: чи є перелічені складники у звичайному листі? Якщо є, то відрізняються вони чимось чи ні? Яку функцію відіграють смайлики в електронному листі?

Особливо слід зосередити увагу учнів на специфічних особливостях електронного листа – прийнятих обмеженнях на обсяг основного тексту, з'ясувати, чим вони зумовлені; обговорити можливість пересилання великих за обсягом вкладень і теж з'ясувати, у яких випадках недоречно надсилати вкладення, обсяг яких перевищує гранично допустимий поштовою службою.

Окремо слід зупинитися на використанні *смайликів* та їх значенні під час електронного спілкування. Метою використання смайликів є передача

емоцій. Використання «смайликів» під час обміну текстовими повідомленнями вже часто стало характерною рисою Інтернет-спілкування, але й ці засоби не дають повного уявлення про емоційність спілкування. Слід уникати прийнятих у неформальному електронному спілкуванню скорочень. Вони більш підходять для листування з друзями та приятелями.

На завершення бесіди можна дати завдання групам написати лист певного спрямування. Наприклад, лист-вітання (учителю, тренеру тощо); лист-запрошення; лист-повідомлення про новини (товаришеві); лист-замовлення (книги, спортивного інвентарю тощо). Кожна група вибирає свій варіант завдання, готує лист і представляє його для загального обговорення й критики. Отже, можна буде з'ясувати, наскільки успішною була проведена бесіда.

Висновки. Важливість етичного спілкування в мережі Інтернет не викликає сумнівів. Продуктивним методом формування в учнів умінь етичного спілкування є бесіда. Представлені у статті план і зміст бесіди, запропоновані рекомендації щодо її проведення дають орієнтири вчителеві для організації такої бесіди, спрямованої на усвідомлення учнями етичних засад спілкування за допомогою електронної пошти. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розробка методичних матеріалів для обговорення питань Інтернет-етики на уроках інформатики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

2. Джуровська К. Д. Використання методу бесіди у процесі естетичного виховання молодших школярів / К. Д. Джуровська // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 17–19.

3. Жижко Т. Методи навчання – передумови інтелектуального розвитку особистості / Т. Жижко // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 72–73.

4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Колесник О. А. Вопросы этики общения в сети интернет на уроках информатики.

В статье освещены важность этического общения в сети Интернет для подростков. Ученики подросткового возраста являются наиболее активными пользователями Интернет. Это предопределяет необходимость формирования у школьной молодежи морально-этических норм общения в глобальной сети, что сегодня становится одной из важнейших задач учителя информатики. Среди педагогических методов наиболее целесообразным для формирования этики общения, по нашему мнению, является беседа. Освещены особенности использования ее на уроках информатики. Именно поэтому, в статье рассмотрены план и содержание такой беседы, предложены рекомендации по ее проведению.

***Ключевые слова**: общения в Интернете, этика общения в Интернете, беседа, подростки.*

SUMMARY

Kolesnuk O. Ethics of communication in the internet at science lessons.

The article highlights the importance of ethical communication in the Internet for teens. A significant proportion of teenagers is among Internet users. For typical adolescents need for self-assertion, equitable and trusting communication with peers and adults is important and they actively communicate on social networks, forums, in chat rooms, giving them an advantage over real communication. Adolescence is also a sensitive period in terms of the formation of individual value orientations, it is important at this age to pay attention to the involvement of students in the discussion, clarification and understanding of ethical principles of communication in the Internet.

Under these conditions, especially the urgent need of forming moral values in the younger generation, the main tasks of the modern school, which require implementation issues of communication ethics education of adolescents in the Internet plays an important role. A pupil as a subject of learning must be involved into interpersonal communication with teachers, classmates and others. As a result of their interaction there is a mutual influence of mental and versatile information exchange knowledge, abilities and skills, moral values, motives and interests, ultimately intercourse experience. Conversation of teenagers in the Internet is very similar to the real, but it occurs in a specific area with specific entities with peculiar only to him kind of communication.

The importance of ethical communication in the Internet is undeniable. The students adolescent are the most active users of the Internet. This makes necessary to inoculate school children moral and ethical standards in the global communication network, which today is one of the most important tasks of a teacher of informatics. Since the problem of the skills of ethical communication of the youth has a distinctly pedagogical aspect, one of the goals of becoming a teacher is to pay attention to inculcating school children the skills of ethical communication in the Internet .

Among the teaching methods the most appropriate for the formation of ethical communication, we believe that there is a conversation. The article outlines the content of such discussions, the proposed recommendations for its implementation provide guidance for the teacher of this conversation aimed at understanding students ethically communicating via email.

***Key words**: online communication, ethics of communication in the Internet, chatting, teenagers.*

УДК 373.31.5.018

І. Л. Кравець
Київський національний авіаційний університет

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ПОНЯТТЯ

У статті з'ясовано сутність поняття «альтернативна освіта» як педагогічної парадигми. Досліджено, що альтернативна освіта – це освіта, яка реалізується в стінах альтернативних шкіл. Наведено критерії альтернативності та дано визначення альтернативності навчального закладу. Визначено основні характеристики, притаманні альтернативній школі. Проаналізовано, що не влаштовувало педагогів-гуманістів у традиційній школі. Виділено напрямки альтернативної освіти в польській шкільній системі. Представлено авторську модель альтернативної освіти в Польщі.

***Ключові слова:** педагогічна парадигма, альтернативна освіта, альтернативна школа, традиційна школа, вільний розвиток.*

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Дослідження тенденцій становлення та розвитку альтернативної освіти в Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття потребує розробки категоріального апарату й уточнення його базового поняття із сучасних позицій. Тому для з'ясування сутності поняття «альтернативна освіта» як педагогічної парадигми ми звернулися до праць Ч. Купісевича, В. Оконя, Б. Сліверського, О. Сухомлинської, М. Сметанського та ін.

Зокрема, провідний дослідник альтернативної освіти в Польщі Б. Сліверський виділяє такі освітні альтернативи: публічна й непублічна освіта; традиційна й інноваційна освіта; адаптаційна й емансипаційна освіта; авторитарне й антиавторитаре виховання; директивне й недирективне виховання; педагогіка й антипедагогіка [15, 7]

У вітчизняних педагогічних дослідженнях часто використовується поняття «альтернативна освіта», проте спеціальному аналізу воно не піддавалося. Варто зазначити той факт, що в Українському педагогічному словнику за ред. С. Гончаренка (1997 р.), Енциклопедії Освіти за ред. В. Кременя (2008 р.), так само, як і в польській «Педагогічній енциклопедії ХХІ століття» (2003 р., 2008 р.) відсутнє поняття «альтернативна освіта». Ці довідники дають лише поняття «вільне виховання», «природне виховання», «нове виховання» [1; 2; 9; 10].

Метою статті є з'ясувати сутнісні характеристики альтернативної освіти як педагогічного поняття.

Виклад основного матеріалу. В Оксфордській Міжнародній Енциклопедії освіти за ред. Н. Постлесвейта та Т. Хасена (1985 р.) зазначено, що: «альтернативна освіта є важливим сучасним рухом, що спирається на виборі, який здійснюється учнями, батьками й учителями. До 70-х років ХХ ст. цим рухом цікавилося небагато (американських – ми) публічних шкіл, і теоретичним питанням не приділялося достатньої уваги. Ситуація повністю змінилась у 80-х роках ХХ ст., коли біля 80% загальної кількості цих шкіл почали використовувати в різній мірі альтернативні підходи, що стосувалися, головним чином, змісту й методів навчання, а їх кількість зростає й надалі» [11, 256]. Таким чином, можна стверджувати, що альтернативна освіта – це освіта, яка реалізується в стінах альтернативних шкіл.

У «Педагогічному словнику» за редакцією польських науковців Ч. Купісевича та М. Купісевич (2009 р.) зазначено: «Альтернативна школа – це заклад, скерований на реалізацію інших, ніж у публічних школах, телеологічних, програмних, організаційних і методичних засад, що досить

часто спираються на концепції, висунуті на початку ХХ століття різними представниками нового виховання» [12, 174].

Водночас варто зазначити, що трактування альтернативності тієї чи іншої школи значно ускладнюється нечіткістю критеріїв поняття «альтернативна школа». Найчастіше його трактують як синонімічне до поняття «нова школа», «школа нового типу», «ефективна, новаційна (інноваційна, авторська, експериментальна, нетрадиційна, незалежна, нестандартна) школа». Як зазначає М. Сметанський, такі характеристики далеко неоднозначні й не можуть чітко відобразити сутність самої альтернативності навчального закладу [5, 26].

У цьому контексті заслуговує на увагу визначення альтернативності навчального закладу, представленого в праці польського науковця В. Оконя (W. Okoń). У своїй книзі «Десять альтернативних шкіл» він називає чотири, на його думку, найважливіші, властивості цих установ:

1. Кожна зі шкіл цього типу є, насамперед, організаційною моделлю сучасної школи. Кожна має якесь власне, більш чи менш оригінальне обличчя, створене мудрим і відповідальним директором і підібраними ним учителями, котрі часто користуються нериторичною допомогою видатного представника наук про виховання. Директор і вчителі отримують, зазвичай, більшу ніж в цілому в країні платню, часто мешкають у школі або поблизу неї, дуже інтенсивно працюють і максимально використовують власні творчі можливості. Їх відрізняє справжня співпраця з учнями, котрі, зазвичай, створюють добре організоване самоврядування, відіграючи при цьому значну роль у справах діяльності школи.

2. Альтернативна школа працює згідно власної концепції, створеної та вдосконаленої її директором і вчителями при можливій фаховій співпраці когось ззовні. У певному сенсі вона реалізує власні цілі й власну програму, яка взагалі не є занадто суперечлива офіційним програмам. У такій школі виразно наголошується на практичному опануванні молоддю іноземних мов, а також на полікультурну освіту, так само методи, засоби й форми виховної праці залежать від учителів, хоча вони за принципом взаємного порозуміння прислухаються до пропозицій і думок учнів. Незалежно від концепції школи, її праця спрямована на розвиток у молоді ініціативи, самостійності мислення й дії, а також незалежності в громадській позиції.

3. Особливою рисою альтернативної школи є пануюча в ній атмосфера свободи. У більшості відомих шкіл не заходять так далеко, як в Нейловській школі «Саммерхіл», але також не так близько, як у школах

В. Сухомлинського, де останнє слово належало піонерській і комсомольській організаціям. У кожному випадку – адже зустрічаються різні виміри свободи – дуже велику роль у праці школи відіграє якомога ширша активна участь молоді (як осіб і як членів самоврядування). Таким чином, вона стає школою демократії.

4. Не є другорядними також і суто зовнішні властивості школи, яка прагне бути альтернативною школою. Зазвичай ці школи гарні, зручні, добре обладнані, у них створені всі умови для праці, культурної діяльності, для ігор і розваг, а також для спорту й фізичних вправ. Вони мають розбудовану інфраструктуру, як правило, приміщення інтернату для хлопців і дівчат, а іноді навіть квартири для викладачів. Оскільки багато занять відбуваються за мурами школи, її оточення зазвичай перебуває не тільки під особливою опікою з боку влади, а й самих вихованців – інколи такою великою, як в Оденвальдському навчальному закладі в Німеччині, польській школі в Риджині чи українській у Павлиші [14, 14–15].

Швейцарський педагог А. Фер'єр, однин з організаторів Міжнародного бюро нових шкіл, який, як підкреслює О. Сухомлинська, і сьогодні вважається авторитетом для дослідників у обґрунтуванні критеріїв і показників щодо альтернативності навчальних закладів [6, 14], сформулював тридцять відмінних ознак нових шкіл (тобто альтернативних), що стали своєрідною програмою максимум альтернативної освіти. При цьому А. Фер'єр запропонував і програму мінімум, до якої включені такі вимоги: місцезнаходження школи на лоні природи, доповнення навчання ручною працею та розвинене дитяче самоврядування, а також наявність ще п'ятнадцяти з тридцяти ознак, серед яких названі такі:

– нова школа за формою організації повинна бути інтернатним закладом;

– дотримуватися спільного навчання й виховання з першого до останнього року;

– широко практикувати фізичне виховання;

– виховання незмінно має виходити з потреб самої дитини;

– здійснювати постійне вивчення дітей;

– нова школа повинна прагнути до всебічного розвитку особистості та ставити своєю метою формування здорової людини з розвиненим почуттям і волею, умінням і навичками до роботи;

– головним методом набування знань має стати метод дослідження;

– найважливішою є індивідуалізація навчання;

– індивідуальна робота вихованця повинна полягати в здобуванні будь-якого фактичного матеріалу (шляхом особистих спостережень, дослідів або з книг, журналів тощо), у класифікації цих даних (згідно логічного плану, відповідного його віку) і, крім того, у виконанні самостійних робіт і підготовці до рефератів, які вихованці читають у класі;

– поряд з обов'язковими заняттями відводити місце вільній роботі, яка розвиває смак дитини й пробуджує в ній дух винахідливості та творчі здібності;

– поряд із загальним розвитком повинна йти спеціалізація – спочатку більш загальна, безпосередня: розвиток переважаючих смаків і схильностей кожної дитини; потім більш систематична, розвиваюча нахили й здібності дитини у професійному дусі;

– викладання має бути засноване на особистій самостійності дитини;

– моральне виховання, як і розумове, повинно відбуватися не ззовні, шляхом зовнішнього авторитету, а зсередини, шляхом досвіду й поступового використання на ділі критичного розуму та свободи, яка постійно розширюється;

– громадські обов'язки здійснювати на принципі дієвої взаємодопомоги;

– змагання має відбуватися, головним чином, шляхом порівняння дитиною своєї теперішньої роботи зі своєю колишньою роботою, а не виключно шляхом порівняння своєї роботи з роботою товаришів та інших [7, 3–14].

На підставі ознак, запропонованих А. Фер'єром, що відносяться до альтернативної освіти, а також того досвіду, який був напрацьований даною педагогічною парадигмою за останні півстоліття, можна визначити основні характеристики, притаманні альтернативній школі, а саме:

– реалізація ідей нової педагогіки, що ставить у центр своєї уваги людину як самоцінність;

– перенесення акценту уваги на розвиваючу взаємодію освітнього середовища школи з навколишнім середовищем;

– формування освітньої доктрини на основі дослідницької діяльності дітей і їх участі в реальному житті;

– створення освітніх програм і форм навчання, орієнтованих на інтереси, схильності й особистий досвід дітей;

– постановка на чільне місце самостійної, усвідомленої, вільної, доцільної діяльності дітей;

– приділення великої уваги життю дитячої спільноти, яке вибудовується на вирощуванні власного досвіду індивідуальної поведінки й правил спільного життя на основі досвіду користування свободою;

– культивування шанобливого ставлення школи до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і здібностей;

– акцентування найпильнішої уваги на фізичному розвитку й здоров'ї дітей, їх емоційному розвитку та психічної стійкості.

Отже, у наведеному контексті поняття «альтернативна освіта» стало використовуватися для того, щоб описати різні програми й підходи, форми й методи роботи з учнями, що застосовуються паралельно або замість традиційних у звичайних навчальних закладах. І сьогодні під альтернативною освітою розуміється освіта, що будується на нестандартних, новаторських методичних принципах та інших, ніж традиційні, загальноприйняті способи отримання, як правило, недержавної освіти.

Розглядаючи сутність поняття «альтернативна освіта» методом від протилежного, виділимо, що не влаштовувало педагогів-гуманістів у традиційній школі. Зокрема, А. Фер'єр вказував на такі недоліки традиційної школи:

– школа не враховує психологічні захоплення дитини;

– школа пригнічує прагнення дитини до руху;

– школа примушує дитину більше слухати, ніж дивитися й діяти;

– школа змушує дитину працювати над матеріалом, для неї байдужим;

– дитина не розуміє сенсу виконуваних ним у школі занять;

– школа занадто рано змушує дітей абстрагувати, коли вони ще не здатні до цього;

– щодо юнацтва школа навпаки, пропонує надто багато конкретного матеріалу для запам'ятовування, у той час як природа юнацтва спонукає розвивати свій розум і здатність абстрактного мислення;

– школа не підготовлює до життя, не вчить праці;

– школа не виховує волю й дію [3, 11].

Критикуючи стару школу, один із представників нового виховання, бельгійський педагог О. Декролі зазначав таке:

– у старій програмі дуже мало зв'язку між різними видами діяльності дитини;

– матеріал має дуже незначне відношення до основних захоплень дитини і до еволюції цих захоплень;

– різні галузі знань відокремлені одна від одної без урахування процесу мислення дитини;

– у більшості галузей знань кількість матеріалу перевершує по відношенню до великої кількості дітей їх здатності до засвоєння й запам'ятовування;

– програма заохочує ті галузі знання, які можуть бути вивчені за допомогою словесних методів;

– вправи не дають достатньо можливостей для вільної активності дитини [4, 7].

Таким чином, основними характеристиками традиційного освітнього процесу педагоги-гуманісти вважали жорстку детермінацію цього процесу з боку дорослого, тиск на дитину, відмова їй у активній участі в процесі власної зміни.

Як було зазначено вище, з самого початку виникнення нових шкіл, у їх основі виділяли, насамперед, гуманістичну альтернативу, яка виключала стійку традиційну систему освіти й пропонувала натомість ненав'язливе спостереження за дитиною, що означає правильне керівництво дитячою природою та виключає будь-яке насильство над нею.

Сьогодні про альтернативну освіту говорять як про особистісно орієнтовану, людиноцентровану, більш ініціативну, ніж ту, що «спускається згори», більш авторську, більш спрямовану на суспільство й на активність усіх учасників системи освітнього процесу. Виходячи з цього, у польській шкільній системі виділяють три напрями альтернативної освіти:

1) непублічні, суспільні та приватні альтернативні школи;

2) альтернативні програми для отримання освіти в цих школах;

3) стратегії навчання, педагогічна підтримка, які прискорюють розвиток учнів, їх соціалізацію та успіхи у навчанні, а в майбутньому й кар'єрі [13, 25].

Узагальнення отриманих методологічних і теоретичних знань з досліджуваної проблеми дозволило нам побудувати авторську модель альтернативної освіти в Польщі (Таблиця 1).

Таблиця 1

Узагальнена типологія альтернативної освіти в Польщі

<table>
<tr><td colspan="4">АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА</td></tr>
<tr><td colspan="3">Непублічні, приватні, суспільні школи</td><td rowspan="2">Домашня освіта (навчання вдома)</td></tr>
<tr><td>Класичні альтернативні школи</td><td>Конфесійні школи</td><td>Сучасні альтернативні школи</td></tr>
<tr><td>школи М. Монтессорі</td><td>католицькі</td><td>демократичні школи</td><td></td></tr>
<tr><td>Вальдорфські школи</td><td>протестантські</td><td>авторські школи</td><td></td></tr>
</table>

школи С. Френе	школи інших віросповідань	авторські класи в публічних школах	
школи Дальтон-плану		вільні школи	
		школи 21 століття	
		міжнародні школи	
		інші	

Розглядаючи сутнісні характеристики альтернативної освіти як педагогічного поняття у контексті практики альтернативних навчальних закладів Польщі, необхідно, на нашу думку, відштовхуватися від визначення, що дана гуманістична парадигма являє собою, передусім, педагогічну систему вільного саморозвитку дітей у спеціально підготовленому культурному розвиваючому середовищі, де на чільне місце ставляться такі важливі принципи, як: активне ставлення індивіда до життя, до природи та навчально-пізнавальної діяльності; пробудження в нього потреби в систематичній самоосвіті, стимулювання самовиховання; формування творчого ставлення до самого себе й до того суспільного життя, яке його оточує. Виходячи з цього, можна вивести сутнісні характеристики альтернативної освіти, до основних із яких ми відносимо такі:

– відмова від ставлення до кожного учня з шаблонною міркою;

– віра у творчі сили учня та його прагнення до саморозвитку

– переконання в тому, що в основі повноцінного розвитку особистості лежить накопичення власного досвіду, на базі якого здійснюється становлення людських якостей і властивостей;

– ставка на внутрішню активність дитини, яка виключає авторитарну позицію педагога в освітньому процесі;

– визнання того, що тільки в умовах свободи можливий правильний розвиток дитини, розкриття її неповторності та своєрідності;

– звільнення дитини від необхідності робити те, що їй не дано від природи й чого не вимагає її власна природа;

– сприйняття дитини як суб’єкта освіти;

– організація навчально-виховного процесу як процесу створення умов для розвитку природних властивостей дитини, а також надання повної свободи для її самореалізації.

Усі ці сутнісні характеристики, зрештою, можна звести до одного, всеосяжного принципу, яким є надання індивідуальної свободи особистості, що логічно приводить до індивідуалізації самого процесу освіти, яка не є єдиною, проте найважливішою формою його організації.

Висновки. Розглянувши з концептуальних позицій поняття «альтернативна освіта», ознайомившись із сучасними дослідженнями в цій галузі, а також ураховуючи логіку нашого дослідження, ми прийшли до такого робочого визначення розглянутого поняття: альтернативна освіта являє собою напрям у педагогічній теорії та практиці, орієнтований на забезпечення в спеціально організованих, відмінних від загальноприйнятих і традиційних, педагогічних умовах справжньої внутрішньої свободи й самореалізації особистості, задоволення її потреб та інтересів, розкриття й розвиток природних задатків у процесі освоєння нею навколишнього світу.

У зв'язку з цим важливо відзначити, що доктрина альтернативної освіти в якості одного зі своїх основних методологічних джерел має уявлення, які характерні, насамперед, основним рисам духовного життя суспільства, а саме: розвиток здібностей особистості, розширення суб'єкт-суб'єктних взаємин, заміщення трудової діяльності проявами творчої активності. При цьому гуманістичний потенціал, закладений у різних видах альтернативного навчання й виховання, насамперед, виключає зі своєї сутності суто технократичну доктрину, розвиваючи тим самим у собі багатоаспектну соціальну основу. Ось чому незгасний інтерес суспільства до альтернативної освіти сьогодні набуває характеру феномена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Познанский Н. Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А. Феррьера / Н. Ф. Познанский. – Саратов, 1928. – 125 с.

2. Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / Г. Поляк. – М. : «Работник Просвещения»,1928. – С. 7.

3. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття/ М. І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 22–29.

4. Сухомлинська О. Чи були школи В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка альтернативними існуючим? / О. Сухомлинська // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 13–17.

5. Ферьер А. Предисловие / А. Ферьер // Васконселлос де Ф. Новая школа в Бельгии. – Издание второе. – М. : Литератур.-издат. отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. – С. 3–14.

6. Husen T. Encyclopedia of Education: Research and Studies / T. Husen, N. Postlethwaite. – Oxford : Pergamon Press, 1985. – 256 s.

7. Kupisiewicz C. Słownik pedagogiczny/ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa : Zak, 2009. –174 s.

8. Kupisiewicz C. Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju / Czesław Kupisiewicz // Edukacja alternatywna w XXI wieku / red. Z. Melosik, B. Śliwerski. – Poznań-Kraków : Impuls, 2010. – S. 17–25.

9. Okoń W. Dziecięć szkół alternatywnych / Wincenty Okoń. – Warszawa : Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – 238 s.

10. Śliwerski B. Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej / Bogusław Śliwerski. – Kraków : Impuls, 2009. – 334 s.

РЕЗЮМЕ

Кравец И. Л. Сущностные характеристики альтернативного образования как педагогического понятия.

В статье установлена сущность понятия «альтернативное образование» как педагогической парадигмы. Исследовано, что альтернативное образование – это образование, которое реализуется в стенах альтернативных школ. Приведены критерии альтернативности и дано определение альтернативности учебного заведения. Определены основные характеристики, присущие альтернативной школе. Проанализировано, что не устраивало педагогов-гуманистов в традиционной школе. Выделены направления альтернативного образования в польской школьной системе. Представлена авторская модель альтернативного образования в Польше.

Ключевые слова: *педагогическая парадигма, альтернативная образование, альтернативная школа, традиционная школа, свободное развитие.*

SUMMARY

Kravets I. The Essential characteristics of alternative education as a pedagogical notion.

In the article it is found that the research of the trends of alternative education formation and development in Poland at the end of XXth – the beginning of XXIst century requires the development of categorical apparatus and clarifying the basic concepts from contemporary viewpoint.

It is noted that in the Oxford International Encyclopedia of Education it is written that «alternative education is an important modern movement, based on the choice that is made by students, parents and teachers. By the 70's that movement was interested by not a lot of American public schools, and theoretical issues were not received sufficient attention. The situation was completely changed in the 80's, when about 80% of these schools have started to use different scale alternative approaches, which were concerned mainly the content and teaching methods, and their number continues to increase.» So, we can assert that alternative education is the education, which is implemented in the walls of the alternative schools.

At the same time it is stressed that interpretations of alternative school is much more complicated by unclear criteria for the term «alternative school». It is often interpreted as synonymous to the term «new school», «school of a new type», «effective, innovative (innovative, original, experimental, alternative, independent, non-standard) school». These characteristics are ambiguous and cannot clearly capture the essence of the alternative school.

The list of distinctive features of new schools (alternative) of Swiss pedagogue Adolphe Ferrière, one of the organizers of the International Bureau of New School, who is considered today as an authority for researchers in the justification of criteria and indicators for alternative schools is given.

The author stressed that today alternative education is understood as education which is based on non-standard, innovative methodological principles and other than the traditional, conventional methods of obtaining, as a rule, private education.

It is proved, that alternative education is referred to the personal oriented, human-center, more proactive than «top to down education», more authorial, more focused on society and activity of all members of the educational process.

Accordingly, it was allocated three directions of alternative education in the Polish school system:

1) non-public, social and private alternative schools;

2) alternative programs for education in these schools;

3) learning strategies, pedagogical support that accelerates the development of students, their socialization, academic achievement and future career.

We have considered the following working definition of the concept: alternative education is a course in educational theory and practice, focused on providing a specially organized, different from the conventional and traditional, educational conditions of true inner freedom and fulfillment of a personality, satisfaction of needs and interests, disclosure and development of natural makings during the exploration of the world.

***Key words**: educational paradigm, alternative education, alternative schools, traditional schools, free development.*

УДК 37.012:3713:517

О. С. Кухарєва
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено основні етапи розвитку методики викладання початків аналізу в школі (з XVII ст. до сьогоднішнього часу), ураховуючи розвиток цих понять безпосередньо в математичній науці. Порівняно підходи щодо введення поняття функції, границі, похідної функції. Проаналізовано навчальні програми різних часів та основні підручники. Встановлено, що зміст навчання початків аналізу в старшій школі значно розширився, він має більш прикладне спрямовування, а час на його вивчення зменшився. Таким чином, на сьогодні маємо проблему невідповідності змісту навчання початків аналізу в школі часу, що відведено на його вивчення.

***Ключові слова:** функція, похідна, границя, викладання, реформування, навчальна програма, підручник, зміст навчання, методика.*

Постановка проблеми. Протягом багатьох років поняття функції та інші поняття математичного аналізу змінювалися й удосконалювалися, разом із ними змінювалося й ставлення до викладання їх у школі. Зміст курсу початків аналізу з того часу значно змінився. Вивчення поняття функції та інших елементів математичного аналізу в школі набуло ще більшого значення, тому що завдяки ним можна будувати різноманітні математичні моделі для дослідження процесів і явищ у різних сферах життя, економіки, техніки, виробництва тощо. Для того, щоб сьогодні обрати найбільш вдалі методи й форми навчання цих понять у старшій школі, необхідно відстежити еволюцію їх як у науці, так і з точки зору методики їх викладання. Треба пам’ятати, що вивчення елементів математичного аналізу в старшій школі є пропедевтикою вивчення їх у ВНЗ.

Проаналізуємо розвиток викладання елементів математичного аналізу в старшій школі в умовах реформування вітчизняної шкільної математичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо еволюції вивчення поняття функції в школі присвячено багато досліджень таких авторів, як Ю. М. Колягін, Т. С. Полякова, О. А. Саввіна, О. В. Тарасова, Р. С. Черкасов та ін.

Мета статті – відстежити та порівняти розвиток викладання понять математичного аналізу в школі (з XVII ст. до сьогоднішнього часу) з методичної точки зору, ураховуючи розвиток цих понять безпосередньо в математичній науці, кількість годин за навчальними програмами, які було відведено на їх вивчення та навчальні посібники різних часів.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні О. А. Саввіної [2] виділено вісім періодів становлення й розвитку вивчення елементів математичного аналізу у вітчизняній школі.

Розглянемо детальніше цю періодизацію та зробимо її аналіз.

Перший період (друга половина XVII ст. – 1845 р.) характеризується тим, що питання початків аналізу включалися до навчальних програм стихійно. На цьому етапі було створено перші підручники з елементами вищої математики, де формувалася лексика й термінологічний апарат аналітичної геометрії та аналізу нескінченно малих величин, серед яких підручники таких авторів, як Т. Ф. Осиповський, Н. І. Фусс. Поняття функції вводилося через аналітичний вираз. Наприклад, у підручнику Н. І. Фусса [4, 32] дається таке визначення функції: «Функцией переменной величины называется выражение, состоящее из сей переменной, соединённой с постоянными величинами». Схоже означення функції можна побачити й у підручнику Т. Ф. Осиповського: «Если какая-нибудь переменная величина, например, у выражается через какую-нибудь другую переменную величину, например, х и через постоянные величины, то сие её выражение называется функцией величины х». В обох підручниках є розділи, присвячені диференціюванню та інтегруванню функцій і рівнянь, а також диференціальним рівнянням. Основною рисою викладання матеріалу є поверхневі відомості без детальних теоретичних викладок і велика кількість формул. Підручники не містять завдань для самостійного розв’язування, а містять лише приклади розв’язування деяких завдань, що підтверджує інформативну функцію підручників.

Другий етап (1846–1906 рр.) – стабілізація математичної освіти й виникнення загальнодержавних програм і підручників. У цей період пройшло реформування викладання алгебри від науки про рівняння до науки про функції. Ще в середині XIX століття академік М. В. Остроградський висловив ідеї реформування викладання математики, основною ідеєю була вимога включення поняття функції до шкільного курсу математики. Далі один з його

послідовників А. М. Тихомандрицький під час написання підручнику «Начальная алгебра» в 1853 році для викладання у гімназіях частково виконав ідеї М. В. Остроградського. У підручнику автор зробив спробу відійти від формально-схоластичних тенденцій у викладанні алгебри, що були характерними для того часу. Предмет алгебри А. М. Тихомандрицький визначає як вірне й послідовне (систематичне) викладання знань, що здобуваються нами про взаємозалежність величин, та тих істин, на яких ґрунтуються способи їх вимірювання. Розділ про рівняння починається з означення функції як виразу, що змінює своє числове значення разом зі зміною значення змінних, що входять до нього. Таким чином, автор пропонує трактування рівняння, пов'язане з функцією. Таке трактування рівняння й на сьогодні є актуальним. У цей час виходить ще багато інших підручників з арифметики та алгебри, серед яких підручники Н. В. Бугаєва, Н. А. Шапошникова, Н. Т. Щеглова та ін. Як і раніше, всі поняття, в тому числі й поняття функції, даються аналітично. Наприклад, у підручнику Н. Т. Щеглова можна прочитати, що функцією називається будь-який алгебраїчний вираз, що складається із сукупності постійних кількостей з однією або декількома змінними величинами. У цьому ж підручнику дається означення неперервної функції як будь-якої функції, що від неперервного зростання її змінної x обертається в результати дійсні або кінцеві, що зростають або спадають від найбільших значень до найменших також неперервних, при цьому не пропускаючи жодної проміжної величини та не обертаючись в уявну або нескінченну для всіх кінцевих величин її змінної. Як і в попередніх підручниках із математики, не приділяється увага розвитку навичок самостійного розв'язування завдань. Але підручник Н. Т. Щеглова за своїм змістом перевищував навчальну програму гімназій і не був прийнятий до загального користування, його було поміщено до бібліотеки лише в якості додаткового посібника. Але ідея реформування викладання математики продовжувала розвиватися. У кінці XIX століття В. П. Шереметєвський та В. Я. Сердобинський представили радикальне розв'язання проблеми введення функціональної залежності до шкільного курсу математики у вигляді рекомендації побудови всього курсу на основі ідеї функціональної залежності. Ці рекомендації почали реалізовуватися з 1903 року під час навчання математики в Кадетському корпусі, а з 1907 року – у випускних класах реальних шкіл. Побудова шкільного курсу алгебри на ідеях функціональної залежності досі є актуальною.

Третій період (1907–1917 рр.) є важливішим етапом становлення елементів початків аналізу в середній школі. У 1907 році вони ввійшли до

складу програм з математики реальних училищ. Програма включала в себе арифметику, алгебру, основи аналітичної геометрії та основи аналізу нескінченно малих. Останній розділ складався з таких тем: 1) основи учіння про границі; 2) практичне значення учіння про границі до виміру довжини кола та площі круга; 3) границя $\frac{\sin x}{x}$ при $x \to 0$, границя $\left(1+\frac{1}{n}\right)^n$, тобто перша та друга важливі границі; 4) геометричне зображення функції; 5) поняття похідної, її геометричний і механічний зміст; 6) похідна добутку, суми, частки та похідна й диференціал складеної функції; 7) геометричне представлення теорем Ролля, Лагранжа; 8) ознаки спадання та зростання функції, найбільше та найменше значення функції для даної області аргументу, їх знаходження; 9) поняття невизначеного й визначеного інтегралів, використання останніх до знаходження площ плоских фігур. Тобто маємо, що вже понад сто років тому вчені, дослідники, методисти в галузі математичної освіти розуміли важливість вивчення елементів математичного аналізу в школі, що, на думку В. Б. Струве [3, 128], дозволить подолати прірву між математикою середньої та вищої шкіл. Як показав тогочасний досвід, вивчення елементів математичного аналізу в школі є доцільним і не складнішим, ніж вивчення інших розділів математики. На першому Всеросійському з'їзді (1911 р.) викладачів математики було зазначено, що вивчення початків диференціального й інтегрального числення не складніше більшості питань не тільки алгебри, геометрії та тригонометрії, а навіть і теоретичної арифметики.

Четвертий етап (1918–1933 рр.) характеризується тим, що за інерцією питання математичного аналізу, що були закладені до програми ще в дореволюційний період, почали включатися в проекти програм для середньої школи. Проект програм для другого ступеня містив такі елементи аналізу, як похідна, диференціал, інтеграл, ряди Тейлора і Маклорена, ознаку Даламбера збіжності ряду, теорія конічних перерізів та диференціальні рівняння. Цей проект був націлений на зміну змісту програми у зв'язку з прогресом математичної науки та її застосуванням на практиці. Програмний матеріал пронизано ідеєю функціональної залежності, що є позитивним явищем, але це було надсильним для учнів, бо під час складання цієї програми не було враховано їхні психофізіологічні здібності.

У зв'язку з реформою шкільної освіти 1921 року, коли замість дев'ятирічної школи була прийнята семирічна, розроблено нові програми, але не менш перевантажені, ніж попередні. Не було відповідних підручників, і, як наслідок, на практиці не вдалося в повному обсязі виконати вимоги, що були висунуті програмами.

У 1924–1925 навчальному році настав новий етап у роботі школи. Основна ідея програми того часу була націлена на те, що математику не потрібно вивчати як самостійну дисципліну. Було обґрунтовано відмову від строгої системи знань, на перший план винесено наочність і простоту, а не строгість доведення. На цьому етапі були прийняти спроби вивчення початків аналізу в школі, але вони не знайшли втілення на практиці в силу багатьох причин.

П'ятий етап (1934–1964 рр.) визначається створенням і функціюванням радянської класичної шкільної математичної освіти. На початку цього етапу, у 1934 році, програму з математики було перевидано та ще більш спрощено її зміст. Елементи початків аналізу й аналітичної геометрії не знайшли свого місця в програмі, але було створено перший стабільний підручник А. П. Кисельова «Алгебра», який був перероблений під редакцією О. М. Барсукова у двох частинах. У цьому підручнику, як зазначає О. А. Саввіна [2], поняття функції визначається як змінна величина, числове значення якої змінюється залежно від числового значення іншої величини. Тобто маємо вже не тільки неаналітичне означення, але й не відображена ідея відповідності. Але, оскільки вивчення функцій і їх властивостей розпочиналося з формул, що задають відповідну залежність, учні вже розуміли функцію як деякий вираз, формулу.

На думку О. Я. Хінчіна [5, 11], це є не дуже вдалим, тому що функція не повинна асоціюватися лише з формулою, а це поняття потрібно вводити як відповідність і вже серед перших прикладів функціональної залежності разом з алгебраїчними та геометричними співвідношеннями необхідно розглядати й такі функції, що задаються без формул. І це є правильним, на нашу думку, тому що від того, як учні розумітимуть поняття функції, залежить і розуміння всіх понять, що з нею пов'язані (границя, похідна, інтеграл тощо). Ця проблема й сьогодні має місце, тому що багато учнів розуміють функцію саме, як лише формулу. Ідея такого підходу, що пропонував О. Я. Хінчін, має назву теоретико-множинний і побачила світ лише в 1959 році у Франції на міжнародних зборах. Її було представлено групою французьких учених під псевдонімом Ніколя Бурбакі, вона ґрунтувалася на об'єднанні всієї шкільної математики на базі теорії множин.

У 1947 році було розроблено два проекти програми з математики. У першій програмі 1947 року надано зміст навчального матеріалу з алгебри для 6–11 класів, причому в 10 класі об'єднано алгебру й тригонометрію, а в 11 класі – алгебру й аналіз. Але елементи аналізу надавалися лише з метою ознайомлення учнів з основними поняттями та методами сучасної

на той час науки, тобто глибоко не вивчалися. У другій програмі 1953 року було передбачено глибше вивчення ідеї функціональної залежності, що знаходить своє відображення з перших кроків викладання алгебри й закінчується в 10 класі включенням до програми поняття границі й похідної функції. Але також тільки з метою ознайомлення, тобто без доведень і вагомих тверджень.

Не дивлячись на реформування математичної освіти у 1963 році, коли тригонометрію було ліквідовано як окремий предмет, а матеріал про тригонометричні функції об'єднано з алгеброю та створено новий навчальний предмет «Алгебра й елементарні функції», вивчення цього предмета передбачало ознайомлення з елементарними функціями та їх графіками, границями й похідними. Вивчення неперервності та інтеграла не входило до програми нового курсу. Пізніше розділ, присвячений елементам аналізу, було перенесено до необов'язкових, тому в більшості шкіл його не вивчали.

Шостий етап (1965–1976 рр.) визначається широкою апробацією вивчення елементів математичного аналізу в шкільному курсі математики та поступовим введенням елементів диференціального й інтегрального числення до масової середньої школи.

У 1968 році надруковано нову програму з математики, за якою старшокласники мали вивчати й похідну функції, й інтеграл. Тому навчальний предмет «Алгебра й елементарні функції» отримав назву «Алгебра і початки аналізу», яку носить і сьогодні.

Зміна змісту програми з математики вимагала нових підручників. Вийшли підручники з алгебри та елементарних функцій для 9, 10 класів. У підручнику для 9 класу, VI розділ присвячено числовим послідовностям. У цьому розділі розглядається границя нескінченної числової послідовності, збіжність і розбіжність послідовності, змінні величини та їх границі, основні теореми про границі (без доведення). У підручнику для 10 класу, що є продовженням IX розділ присвячено вивченню функцій і границь функцій. Розглянуто теореми про границі функції також без доведення, границя $\frac{\sin x}{x}$ при $x \to 0$, приклади обчислення границь і запропоновано багато прикладів для самостійного розв'язання. У X розділі розглядається поняття похідної та її застосування під час дослідження функцій. Поняття похідної вводиться через поняття границі, приділяється велика увага фізичному й геометричному змісту похідної, теоремам про похідну суми, добутку та частки функцій, про похідну складеної функції. Також розглянуто похідну другого та вищих порядків і вираз коефіцієнтів багаточлену через значення

його похідної. У цей період поняття первісної функції та інтегралу зовсім не розглядається (див. табл. 1).

Таблиця 1

Тематичне планування навчального матеріалу з початків аналізу (1963–1973 рр.)

Роки	Функції і границі (кількість годин)	Похідна і її застосування до дослідження функції (кількість годин)
1963-64	16	38
1965-67	16	38
1968	16	34
1969-71	18	34
1972	14	25
1973	14	25

У 1969–1971 роках було надруковано пробні підручники з алгебри й початків аналізу. Підручники було побудовано на теоретико-множинному підході, наприклад, поняття функції у вводиться після великої кількості прикладів залежності однієї фізичної величини від іншої таким чином: якщо кожному значенню однієї змінної величини х будь-яким чином поставлено у відповідність визначене значення іншої величини у, то кажуть, що задано. Таким же чином вводиться й поняття похідної, тобто спочатку вона визначається як миттєва швидкість руху тіла, що супроводжується дуже детальними теоретичними поясненнями, а лише потім наводяться формули. Але теоретико-множинний підхід у 70-х роках ХХ ст. було піддано критиці. Зазначалося, що «нова математика» опинилася ізольованою від інших предметів. Г. В. Дорофєєв у статті в 1978 році писав, що теоретико-множинне визначення позбавило функцію її основної риси – динамічності; статичність цього визначення заважала формуванню в учнів правильного уявлення про функцію, тобто такого, що необхідно досліднику-теоретику й особливо практику [1, 15].

Сьомий етап (1977 – кінець 80-х років ХХ ст.) характеризується стабілізацією змісту елементів початків аналізу в шкільному курсі математики та масовим включенням диференціального й інтегрального числення до шкільної програми. Значною подією є введенням стабільного підручника «Алгебра й початки аналізу» під редакцією А. М. Колмогорова. Цей підручник призначено для вивчення в 9 та 10 класах. На відміну від попередніх підручників, у підручнику А. М. Колмогорова не виділено окреме вивчення границі, але він також побудований на теоретико-множинному підході. Функція визначається так: «Функцией с областью определения D называется соответствие, при котором каждому числу х из

множества D сопоставляется некоторое вполне определённое число y». Означення похідної функції в точці дається як число, до якого наближується відношення приросту аргументу до приросту функції. Не дивлячись на те, що в підручнику не вжито поняття границі, похідна функції та її застосування розглядається ширше, ніж у попередніх підручниках. Також окремий розділ присвячено вивченню первісної (розглянуто означення первісної, її основні властивості, правила її знаходження) та інтеграла. Поняття інтеграла вводиться через площу криволінійної трапеції, але й тут нема слова «границя», воно замінюється виразом «число, до якого наближується сума всіх площ». У підручнику має місце поняття диференціального рівняння. Основною рисою підручника є те, що поряд із зосередженістю на теоретичному обґрунтуванні понять, достатньо уваги приділяється й практичному боку вивчення математики, про що свідчить наявність великої кількості прикладних задач і завдань на обчислення до кожного розділу. Це свідчить про те, що, хоч автор і наводить теореми, формули й визначення понять, але приділяє увагу не тільки логічній строгості математики, а й обчислювальній техніці. На відміну від попередніх підручників, багато уваги приділяється історичним повідомленням про виникнення того чи іншого поняття або просто цікавих фактів.

Не дивлячись на контрреформацію змісту математичної освіти початку 80-х років XX століття, елементи математичного аналізу в шкільному курсі залишилися. У той час саме створено методику вивчення математичного аналізу в школі. Тематичне планування навчального матеріалу з початків аналізу відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Тематичне планування навчального матеріалу з початків аналізу (1975–1981 рр.)

Роки	Границя функції та похідна (кількість годин)	Застосування похідної (кількість годин)	Первісна й інтеграл (кількість годин)
1975-77	21	14	10
1978-81	28	22	13

Восьмий період (початок 90-х рр. XX ст. – до сьогодні). Цей період характеризується пошуком оптимального змісту та методичного забезпечення вивчення початків аналізу в старшій школі. Про це свідчить неоднозначність розподілу навчального часу, що відводиться на їх вивчення за останні роки. Для підтвердження цього факту наведемо таблиці, що ілюструють зміни в тематичному плануванні змісту навчального матеріалу з початків аналізу за останні десятиріччя (табл. 3, 4).

Як видно з таблиці 3, за останні роки зміст навчального матеріалу з початків аналізу значно розширився й систематизувався, порівняно з попередніми етапами, коли деякі з тем не вивчалися або вивчалися дуже вузько, обмежувалися тільки деякими теоретичними вкраплюваннями.

Таблиця 3

Тематичне планування навчального матеріалу з початків аналізу (1993–2006 рр.)

Роки	Границі й неперервність функції (кількість годин)	Похідна та її застосування (кількість годин)	Інтеграл та його застосування (кількість годин)	Похідна, первісна логарифмічної, степеневої функції (кількість годин)
1993–1995	-	35	18	-
1996–1999	4	20	8	6
2001–2006	4	16	16	6

Наприклад, з 1982 до 1992 року не передбачалося вивчення границь, а з 1963 до 1973 року не вивчалися інтеграли. Але, якщо раніше зміст був меншим, а часу відводилося на його вивчення більше, то сьогодні маємо зовсім іншу ситуацію: часу стало значно менше, а зміст навчання розширився, його об’єднано.

Наприклад, границі окремо не вивчаються, а входять до розділу «Похідна та її застосування» (див. табл. 4).

Таблиця 4

Тематичне планування навчального матеріалу з початків аналізу за діючою програмою (рівень стандарту)

Теми	Функції, їхні властивості та графіки	Похідна та її застосування	Інтеграл та його застосування
Кількість годин	22	18	14

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З цієї таблиці також видно, що з переходом до різнорівневого навчання (рівень стандарту, академічний рівень, профільний і рівень поглибленого вивчення математики) кількість годин за рівнем стандарту, що відводилося на вивчення похідної зменшилася на 4 години, а на вивчення інтегралу – на 2 години, що не набагато більше, ніж за академічним рівнем. Тому маємо якісно розв’язати проблему недостатності часу за допомогою введення інноваційних, інтенсивних методів і форм навчання математики, використання інноваційних засобів навчання, та найважливішу роль у цьому повинен грати висококваліфікований учитель, який має можливість,

знання, досвід, бажання щодо втілення інновацій у навчальний процес. Як бачимо, це питання є достатньо багатогранним та має вирішуватися на всіх ланках навчального процесу. Подальші напрями дослідження вбачаємо в розробці нових методів, засобів, форм навчання математики, що сприятимуть формуванню необхідного набору компетентностей в учнів, а також набору методичних рекомендацій для вчителів шкіл, які допоможуть їм у втіленні цих методів і форм у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорофеев Г. В. Понятие функции в математике и в школе / Г. В Дорофеев // Математика в школе. – 1978. – № 2. – С. 10–27.

2. Саввина О. А. Исторические очерки о преподавании высшей математики в средних учебных заведениях России Ч.1 (XVIII – первая половина XIX вв.) : [монография] / О. А. Саввина. – Елец. : ЕГУ, 2001. – 143 с.

3. Струве В. Б. К вопросу о согласовании программ математики в средней и высшей школе / В. Б. Струве // Математическое образование. – 1913. – № 3. – С. 127–134.

4. Фусс Н. Г. Начальные основания чистой математики / Н. Г. Фусс. – Спб., 1823. – 193 с.

5. Хинчин А. Я. Основные понятия математики в средней школе / А. Я. Хинчин // Математика в школе. – 1939. – № 4. – С. 4–22.

РЕЗЮМЕ

Кухарева Е. С. Ретроспективный анализ изучения начал анализа в старшей школе.

В статье освещены основные этапы развития методики преподавания начал анализа в школе (с XVII в. до сегодняшнего времени), учитывая развитие этих понятий непосредственно в математической науке. Проведено сравнение подходов к введению понятия функции, предела, производной функции. Проведен анализ учебных программ разных этапов и основных учебников. Установлено, что содержание обучения началам анализа в старшей школе значительно расширилось, оно имеет более прикладную направленность, а время на его изучение уменьшилось. Таким образом сегодня существует проблема несоответствия содержания обучения началам анализа в школе времени, которое отведено на его изучение.

***Ключевые слова**: функция, производная, предел, преподавание, реформирование, учебная программа, учебник, содержание обучения, методика.*

SUMMARY

Kuhareva E. Retrospective analysis of study the first analysis in high school.

The article elucidates the key stages in the development of teaching methods of the first analysis at school (from the seventeenth century up to now), compares the approaches to the introduction of the concept of function, limit, derivative function. The curriculum of various stages and basic textbooks are analyzed. It is established that the content of training in the analysis beginnings in high school has considerably extended, it has more applied focus, and time for its studying decreased, thus today there is a problem of discrepancy of the content of training in the analysis beginnings at school of time which is taken away on its studying.

For many years the concept of functions and other concepts of mathematical analysis has improved along with them and changed their attitude to teaching at school. The course

content analysis starts from the time has changed. Exploring the concept of function and other elements of mathematical analysis in school has become even more important because thanks to them you can build a variety of mathematical models for the study and processes events in different areas of life, economics, engineering, manufacturing and others.

In order to choose today the most successful methods and forms of study concepts in high school, it is necessary to track the evolution of both the science, with terms of methodology of teaching. It is necessary to remember that identify the mathematical analysis in high school is propaedeutics study them in higher education.

The author of this paper examines eight periods of formation and development of study of mathematical analysis in the national school represented by A. Savin and gives them a detailed description.

Transition to multilevel (the level of standard, academic level, profile and level of in-depth study of mathematics) has reduced the number of hours of the level of the standard (4 hours) and the study of integral – 2 hours, which is not much more than at academic level. Therefore, we solve the problem of lack of quality time by introducing innovative, intensive methods and learning of mathematics, the use of innovative learning tools. A highly skilled teacher who has the ability, knowledge, experience and desire to implement innovations in the learning process play an important role in this process. We believe that this issue is sufficiently multifaceted and must be addressed at all levels of the educational process.

At the present stage of the development of new methods, tools learning mathematics that promote a required set of students' competencies, as well as a set of guidelines for school teachers to help them implement these methods and forms in the learning process is a necessary condition.

Key words: *function, derivative, limit, teaching, reforming, the curriculum, textbook, content of training, technique.*

УДК 37.013.32.159.938

М. О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ

У статті викладено авторські позиції щодо сутності й особливостей методів творчої діяльності на просторі інноваційної евристичної освіти, яка активно впроваджується у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці та практиці. В умовах переходу до інноваційного навчання й виховання, де пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності учнів і вчителя, викладача й студентів автор розглядає методи творчої діяльності як пріоритетну частину дидактичних і виховних способів діяльності у вищій і середній школі. Пропонується нова типологія методів творчої діяльності, особливості освоєння їх майбутніми вчителями.

Ключові слова: *методи творчої діяльності, евристична освіта, пізнавально-творча діяльність, інноваційне навчання, нова типологія, вища і середня школа, майбутній учитель.*

Постановка проблеми. У сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці методи діяльності вчителя й учнів стали, напевно, однією з провідних і найбільш дискусійних категорій. Сталося це тому, що саме в методі

навчальної чи виховної діяльності практично втілюються та інтегруються майже всі педагогічні категорії: принципи, мета, зміст, завдання й форми педагогічного процесу. У застосуванні методів відверто й без прикрас відбивається освітня, інтелектуальна, духовна, комунікативна культура педагога. Хоча категорія методів досліджується давно й досить активно, в педагогіці відсутні більш-менш узгоджені підходи до їх визначення, системи, класифікацій. Названа проблема помітно загострюється, коли мова заходить про методи сучасної інноваційної освіти, зокрема різних технологій пізнавального-творчого (евристичного) навчання, яке об'єктивно вимагає від педагога, з одного боку, володіння багатим репертуаром інформаційно-репродуктивних і евристичних методів, а з іншого, точного, безпомилкового відбору тільки необхідних і достатніх методів діяльності. Тому нагальною проблемою стає виявлення сутнісних особливостей і способів застосування методів творчої діяльності вчителя й учнів, викладача й студентів. Без розв'язання такої проблеми неможливе успішне становлення інноваційних технологій освіти, в яких має переважати пізнавально-творча діяльність освітніх суб'єктів, а значить, суттєвий пріоритет методів творчої діяльності порівняно з методами інформаційного й репродуктивного характеру.

Аналіз актуальних джерел. На сьогодні в дидактиці знаходимо різні варіації визначень і теоретичних тлумачень як загальних методів, так і методів, які переважно стосуються пізнавально-творчої діяльності суб'єктів освіти.

«Методи навчання є способи роботи вчителя й керованих ним учнів, за допомогою яких досягається засвоєння останніми знань, умінь і навичок, а також формування їх світогляду й розвитку пізнавальних сил» [2, 251]. Методи навчання – це «способи спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання, за допомогою яких досягається виконання поставлених завдань… Окремі деталі методу, його складові частини називають методичними прийомами» [5, 142]. З позицій творчої педагогіки, метод визначається як «система прийомів і відповідних їм правил виховної (навчальної) діяльності педагога, цілеспрямоване застосування яких дозволяє суттєво підвищити ефективність управління відповідним видом діяльності й спілкування тих, хто навчаються чи виховуються, у процесі розв'язання певного типу виховних (дидактичних) задач» [1, 152].

За останні десятиліття відбулася помітна еволюція поглядів на сутність і зміст педагогічного методу. Якщо на початку розробки сучасної

теорії методів (50-і роки 20 століття) вони здебільшого розглядались як способи впливу вихователя (вчителя) на свідомість, почуття й поведінку учнів, то згодом, з наданням учневі ролі суб'єкту освітнього процесу, у тлумаченні методу стабільно підкреслюються способи спільної діяльності, взаємодії наставника й вихованців. Нарешті, використовуючи управлінський підхід до методів діяльності, деякі дослідники (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Андрєєв) застосували бінарний аналіз методів, виділивши методи виховання (викладання) та самовиховання (учіння) в їх діалектичній єдності й невід'ємності. З курсів педагогіки та методик викладання окремих предметів нам відомі різні класифікації як методів навчання, так і методів виховання. Так, методи навчання за традиційною класифікацією (за джерелами знань) поділяються на словесні, наочні, практичні. У той же час ці методи, згідно класифікації М. Скаткіна та І. Лернера [2], виокремлюються за рівнем активності пізнавальної діяльності на *пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові* й *дослідницькі*. Пізніше проведені дослідження розширюють класифікації методів за способами пізнавальної діяльності й поділяють їх на *творчо-логічні та творчо-евристичні* (В. Андреєв), а також такі, що складають завершений комплекс методів евристичної навчальної діяльності – *організаційно-діяльнісні, когнітивні й креативні* (А. Хуторською).

Разом із тим, на нашу думку, запропоновані в сучасній дидактичній науці дефініції та класифікації (на різних підставах) методів саме пізнавально-творчої (евристичної) діяльності не можна вважати завершеними й такими, що відповідають інноваційній теорії навчання як переважно евристичної діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Тому **метою статті** є спроба представити загальні концептуальні положення про методи інноваційної евристичної освіти з позицій сучасних теорій гуманістичної, творчої освіти, що розглядають навчання й виховання як переважно евристичний і креативний процес.

Виклад основного матеріалу. Маючи на увазі наведені вище дефініції методів навчання (виховання) й підходи до їх класифікацій, ми спробували дати узагальнене визначення методів творчої діяльності вчителя й учнів і представити їх основні групи. Доречно наголосити, що за всієї очевидності активних зусиль у розробці окремих методів творчої діяльності педагогів, учнів, студентів, практично відсутні будь-які задовільні узагальнення й визначення як окремого методу, так і їхніх груп. Тільки-но починається робота з педагогічної класифікації цих методів у

системі загальних методів навчання й виховання. В умовах масового переходу педагогів до інноваційної освіти, де пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності учнів і вчителя, можна розглядати методи творчої діяльності як провідну частину дидактичних і виховних методів вищої і середньої школи. Водночас не можемо не наголосити на тому, що творчі методи як вияв родового потенціалу людини – її творчості – вимагають більш ретельної уваги науковців і вчителів, бо теоретичне відставання в розробці методів і технологій діяльності творчого характеру гальмує модернізацію освітнього процесу та здійснення його провідної мети – інтенсивного розвитку дітей і юнацтва, самореалізації їхнього творчого потенціалу.

Варто суттєво зважити на те, що сьогодні на провідні позиції потужно виходять різні технології евристичної освіти: навчання як дослідження, інтерактивне навчання, навчання як проектування, навчання як діалогова творча взаємодія його суб'єктів, виховання як колективна творча справа, навчання і виховання як розв'язання дітьми й дорослими евристично-проблемних і професійних задач і ситуацій, які пов'язуються між собою загальною стратегічною метою – досягненням творчої самореалізації особистості у вигляді створених учнями і студентами значимих для них освітніх продуктів – зовнішніх (творів, проектів, розв'язаних проблемно-евристичних задач) і внутрішніх (розвинених мотивів, здібностей, умінь, набутих життєвих смислів, моральних, естетичних цінностей, переконань, вольових якостей тощо) [3; 4] .

Значення понять «евристична (-ий)» і «творча (-ий)» для надання нових якісних характеристик таким категоріям педагогіки, як діяльність, освіта, виховання, навчання, достатньо близькі, але не тотожні. Поняття «евристичний (евристична)» стосовно педагогічного процесу наближено до їх трактування науковцями школи А. Хуторського [7] як більш широке стосовно освіти – за змістом, призначенням і функціями, ніж поняття «творчий, творча» (знову ж таки, якщо йдеться про їх використання в освітньому процесі). Для більш чіткої визначеності специфіки цих понять ми розмежовуємо їх, передусім, за видами та якісним рівнем діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати творчість, творчу діяльність педагогів і учнів у більш вузькому значенні як синоніми понять «креативність», «креативна діяльність», тобто така діяльність, яка за метою і результатами зосереджена в основному на створенні справді нових і цінних для особистості й суспільства продуктів. Основні якісні характеристики перебігу й результатів креативної діяльності школярів і студентів – оригінальність

(неповторність серед інших) мети, завдань і (чи) способів їх досягнення та одержаних результатів, достатня складність і неоднозначність для даного віку здобутків, глибина й різнобічність тлумачення автором досягнутих результатів, здатність розкрити їх смисли й суперечності, уміння обстоювати свої ідеї, практичні результати в діалозі з іншими. Підкреслимо, що ми додержуємося позиції, що навчальна творчість у значенні креативна діяльність, повинна відповідати певним розробленим педагогами й учнями (студентами) нормативним критеріям творчості і, як правило (за поодинокими виключеннями), не порівнюватись із творчістю письменника, науковця чи митця.

Евристична діяльність – більш широка за значенням і вбирає в собі різні види творчої (у широкому значенні цього поняття) діяльності тих, хто навчається, такі, як *пошукова діяльність* (знаходження з певною метою нової наукової інформації, нових теоретичних положень і тлумачень, достатньої кількості фактів певної практики, опис за результатами здійснених пошуків тощо); цілеспрямоване самостійне *спостереження* різних соціальних і природних явищ; розгорнуті *аналітико-порівняльна та узагальнююча робота* з використанням означених вище видів навчальної евристичної діяльності; *реконструктивна діяльність* (створення із відомих елементів нового продукту, наприклад створення учнями з уже освоєного лексичного ряду слів нових за змістом описів, переказів, розповідей за власним планом, поставленою метою, завданнями тощо) і безумовно, розкрита вище за сутністю і змістом *креативна діяльність*.

Зважаючи на означені особливості й надбання нової, спрямованої на гуманістичні й творчі цінності, евристичної, особистісно спрямованої освітньої парадигми, ми визначаємо ***метод творчої, або евристичної, діяльності у вихованні й навчанні як завершену систему прийомів і правил спільної роботи педагога й учня (викладача й студента), з метою розвитку певних творчих здібностей, умінь, мотивів і цінностей учнів (студентів), самореалізації їхнього творчого потенціалу у вигляді створених і значимих для них нових освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх.*** Таким чином, методам евристичної діяльності, на нашу думку, притаманні як загальні риси (це система певних прийомів і правил спільної роботи вчителя й учнів), так і специфічні (мета їх застосування – розвиток конкретних творчих якостей тих, хто навчається, як необхідних чинників для самоактуалізації й самореалізації сутнісних сил особистості.

Наведене визначення не відкидає, а навпаки, передбачає необхідність діалектичної єдності репродуктивних і творчих методів у

навчанні й вихованні. Якщо інформаційно-репродуктивний спосіб передачі й засвоєння знань прийнятий для викладу складної й малодоступної для учнів інформації та має на меті засвоєння певних відкритих наукою фактів, положень, законів, а також розвиток уваги, пам'яті, ретельності, сумлінності, то евристичні методи спрямовані, насамперед, на вдосконалення й розвиток дослідницьких, діалогічних, мовленнєво-образних, рефлексивних умінь та інших творчих якостей, активне включення яких у пізнавальний процес веде до міцного, свідомого, індивідуально-відмінного освоєння відомих і створення власних знань, до становлення важливих особистісних рис творчої особистості.

Якщо розглядати методи навчання й виховання з позицій теорії творчості, то ми помітимо їх загальну спрямованість на розв'язання актуальних виховних або ж навчальних задач. Та й ефективність і доцільність будь-якого методу, передусім, з'ясовується ступенем і якістю розв'язання поставленої евристичної задачі. Таким чином, у творчому методі стали помітними «два кольори»: з одного боку, ці методи спрямовані на становлення, розвиток творчих якостей – конструктивних і креативних здібностей умінь, мотивів, – а з іншого, проступає їх найближча мета, оперативна – успішне розв'язання проблемно-евристичних (творчих) задач.

В аспекті технологічному, будь-який творчий метод відзначається, безумовно, присутністю в більшій чи меншій мірі евристичності, чи вже й вищого її прояву – креативності – в діях і операціях, що складаються в прийоми й методи діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

На основі вищенаведених міркувань можна більш чітко з'ясувати особливості творчих методів і їх відмінність від методів репродуктивних:

а) евристичні методи відзначаються спрямованістю на розв'язання обов'язково творчих (проблемних) і значимих для учнів і вчителя задач і завдань;

б) евристичні методи, на відміну від репродуктивних та інформаційних, у технологічному плані набагато більше наповнені діями й операціями творчого характеру – прогностичністю, постановкою значимої проблеми, виявленням протиріч, пошуком невідомого за допомогою механізмів творчості (аналіз через синтез, аналогії, система проблемно-евристичних запитань тощо);

в) евристичні методи як спосіб навчання його суб'єктів можуть бути сформовані лише в умовах суттєвого пріоритету самостійної пізнавально-творчої діяльності – за часом, обсягом, значимістю для вчителя й учнів.

З'являються цілком природні запитання: який зміст ми вкладаємо в поняття «прийом», «правило», що заявлені складовими частинами методів навчання й виховання?

Прийом – це складова частина, елемент методу, його деталь. Кожен метод являє собою певну систему прийомів. Прийом підпорядковується тому завданню, яке виконується даним методом. У той же час межі між прийомом і методом досить мінливі: метод у певних умовах може стати прийомом і навпаки. Так, метод творчого оповідання вчителя чи учнів може мати у своїй структурі такі прийоми, як опис, порівняння, пояснення. А в інших умовах оповідання стає прийомом у структурі такого методу, як проблемно-дослідницька лекція чи усне пояснення матеріалу.

У свою чергу, прийом як елемент методу (цілісного, інтегрованого явища, а не суми окремих прийомів) сам складається із системи раціональних дій, операцій педагога й учнів (студентів).

Якщо далі співвіднести поняття «прийом» і «правило», то виявиться, що *правило* – це нормативна вказівка, як слід діяти, щоб досягти бажаного, оптимального результату застосованих прийомів діяльності. Правило виступає описовою, нормативною моделлю прийому, а система правил для вирішення певних методичних завдань – це вже описово-нормативна модель педагогічного методу [1, 154].

Відзначаючи багатий досвід застосування окремих творчих методів у практиці середньої й вищої школи, ми одночасно помічаємо відсутність більш-менш завершених педагогічних концепцій щодо класифікацій (типології) цих методів (окрім проблемних, призначених для обслуговування суто навчальної діяльності). Результати довготривалого вивчення сутності та структури і досить поширених, і маловідомих учителю методів творчої роботи, наукові спостереження їх застосування, в тому числі й у власній практиці, дозволяють запропонувати нижче наведену типологію творчих методів навчання й виховання.

Цю типологію (класифікацію) ми пропонуємо здійснити за тими ознаками (підставами), які вже наведені під час визначення особливостей поняття «творчий метод», зокрема це спрямованість на розвиток окремих творчих здібностей і умінь учасників педагогічного процесу, на самостійні постановку та розв'язання тієї чи іншої евристичної (проблемної) задачі й досягнення при цьому основної мети навчання – створення значимого для особистості освітнього продукту.

За означеними підставами творчі методи можуть мати таку загальну типологію:

1) *дослідницькі методи* (діагностичні й формувальні або перетворюючі);

2) *творчо-монологічні методи* (створення та виголошення проблемно-пошукової лекції, образно-сюжетного оповідання, публіцистичної чи наукової доповіді, повідомлення, рецензії, анотації тощо);

3) *творчо-діалогічні методи* (евристична бесіда, дискусія, полеміка, диспут, прес-конференція, «мозковий штурм» та ін.);

4) *ігрові методи* (рольові та ситуаційні ігри, драматизація навчального чи виховного матеріалу, психолого-педагогічний тренінг, колективна творча справа тощо);

5) *рефлексивні методи* (релакс, самонавіювання, самоаналіз самопереконання, самодіагностика, самооцінка, аутотренінг, медитація тощо).

Дослідницькі методи суттєво відрізняються від інших не тільки поставленою метою (пошук нових сторін об'єкту дослідження, конструювання та практична реалізація нових моделей діяльності), а й змістом, характером, структурою процесів, що складають ці методи. Ці процеси в повному чи неповному обсязі включають такі прийоми, як цілеспрямоване спостереження динаміки певного явища, його аналіз і оцінка, наукове прогнозування й позитивне перетворення, нарешті нові вимірювання й оцінка одержаних результатів. Дослідницькі методи мають специфічні засоби своєї реалізації: анкети, опитувальні листки, діаграми, графи, щоденники експерименту, статистичні методи і пристрої тощо. Такі методи призначені передусім для розвитку діагностичних, прогностичних, конструктивних здібностей та умінь учителя й учнів (студентів), тобто таких сутнісних сил, що пов'язані з більш менш тривалим дослідженням теоретичного і практичного матеріалу для здобуття нових для учасників цього процесу даних. Формування справді всебічного, глибокого, точного, тобто дослідницького погляду на оточуючу дійсність, на людину, на самого себе в цьому житті значно прискорює становлення творчої особистості. Такий підхід, окрім того, підтверджує незамінність власного дослідницького досвіду людини на шляху до її дорослості, досконалості, незалежності.

Виявлення цих особливостей дослідницьких методів і прийомів творчої діяльності педагога й учнів (студентів) дає підстави для критичного погляду на занадто широке трактування поняття «дослідницький метод», що існує в сучасній дидактиці, зокрема в теорії проблемного навчання. До категорії дослідницьких віднесені не тільки діагностичні чи експериментально-перетворюючі (формувальні) методи, а й різні письмові та усні творчі роботи (написання творів, оповідань, складання та розв'язання задач і завдань). При всій наближеності до дослідницьких операцій ці методи діяльності пов'язані не з дослідженням певних об'єктів, а з методами евристично-художньої та логіко-конструктивної діяльності з

використанням елементів дослідництва, яке притаманне будь-якому виду творчої роботи.

Дослідницькі методи виконують функції наукового вимірювання, оцінки, прогнозування, моделювання та перетворення педагогічної дійсності.

Серед великої групи діагностичних методів доцільно виділити такі:

- наукове спостереження
- усне і письмове опитування,
- рейтинг експертів,
- тестування,
- аналіз та узагальнення позитивного педагогічного досвіду,

Серед формувальних (перетворюючих) методів найбільш поширені

- педагогічний експеримент,
- методи творчого використання досвіду педагогів-новаторів.

Методи *педагогічної діагностики* – це комплекс прийомів і правил, за допомогою яких здійснюється *вимірювання й оцінка* певних змін у якостях людини або навчально-виховного процесу, порівняння, аналіз об'єктів вимірювання, а також *прогнозування діяльності та її результатів.* Отже, це способи одержання різноманітних відомостей про розвиток особистості, групи, колективу з метою оптимізації цього розвитку в позитивному аспекті. У наведених дефініціях ми не випадково наголошуємо на діагностиці як вимірюванні й оцінці, передусім, якісних характеристик особистості: це є метою навчання й виховання як цілеспрямованого впливу на становлення гармонійної людини та її творчу самореалізацію. Що б ми не намагалися виміряти (навчальні досягнення, інтерес до окремого виду діяльності, кількість помилок у різних умовах, результати творчої чи репродуктивної роботи тощо) ми в кінцевому рахунку вимірюємо зміни в інтелектуальному, фізичному, естетичному, моральному розвитку наших вихованців, вбачаючи в діагностиці потужний вплив на вдосконалення підростаючої людини.

Про непересічну роль і завдання педагогічної діагностики писали й говорили майже всі відомі нам видатні педагоги. Наведемо тут лише одну думку: «Як лікар досліджує величезну кількість факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог повинен досліджувати духовний світ дитини ... Наше спілкування з нею тоді є вихованням, коли в наших руках наукові знання про її особистість, коли ми базуємося не на випадкових удачах, а на науковому аналізі». [7, Т.1, с.449]. І К. Ушинський, і А. Макаренко, і цитований тут В. Сухомлинський, інші відомі представники педагогічної науки наголошують на необхідності саме наукового

дослідження навчання й виховання, наукових, а не наївних даних про потреби, здібності, інтереси, уподобання підростаючої особистості, про педагогічні умови, які сприятимуть прискоренню її духовного, морального, фізичного розвитку.

Педагогічна діагностика, на відміну від психологічної, проводиться тільки в реальних умовах навчально-виховного процесу, проводити її успішно може тільки спеціаліст, який професійно обізнаний з цим процесом і здатний успішно вести навчальні заняття, позаурочні заходи, колективно й індивідуально спілкуватися з учнями, колегами, батьками. Педагогічна діагностика обслуговує виключно навчально-виховну роботу з метою її удосконалення, оптимізації. Саме навчально-виховна діяльність у різних її аспектах є виключним предметом дослідження педагогічної діагностики. Хоч педагогічна діагностика досить широко використовує досвід і методи соціологічної та психологічної служб, тільки їй, а не цим та іншим службам під силу здійснити комплексну діагностичну оцінку придатності будь-якого спеціаліста освіти, а також оцінку профпридатності будь-якого учня школи, коледжу, студента ВНЗ.

Педагогічний експеримент як провідний із дослідницьких методів є методом комплексного характеру, бо передбачає спільне використання всіх охарактеризованих вище методів – спостереження, анкетування, тестування, рейтинг експертів та ін. Ці методи використовуються як на першому етапі експерименту, щоб «заміряти» початковий стан досліджуваної системи, так і для подальших етапів вимірювання динаміки зміненого умовами експерименту процесу, щоб на завершальній стадії за допомогою цих вимірів зробити висновок про доцільність і справедливість висунутої гіпотези.

Вивчення живої практики вищої та середньої школи, що стрімко народжують інноваційні зміст, форми й технології діяльності, дає підстави впевнено сказати: для педагога, що приходить сьогодні й завтра в школу і на кафедру вишу, для педагога, що обрав творчість не тільки знаменом, але й щоденним знаряддям своєї праці, дослідницький експеримент стає і внутрішньою потребою, і постійною необхідністю. Підтвердженням нашої думки вже сьогодні є те, що з 255 вчителів-методистів Сумської та Харківської областей, з досвідом яких ми знайомилися, немає жодного, хто б не проводив власної експериментальної роботи або не брав участі в обласному, районному чи загальношкільному експерименті. З 58 класних керівників шкіл міста Суми, – учасників конкурсу «Кращий класний керівник міста», – 47 виконують різні за обсягом експериментальні дослідження у виховній чи навчальній роботі.

Оволодіння студентами дослідницькими методами – і діагностичними, і формувальними, – особливо уміннями змоделювати та здійснити хоча б нескладний за обсягом і метою дидактичний чи виховний експеримент (який об'єднує цілий комплекс дослідницьких методів) – важливе й непросте завдання педагогічних університетів. Ми переконалися, що майбутні педагоги можуть успішно сформувати дослідницькі вміння лише в умовах постійної, глибокої та компетентної співпраці університету й загальноосвітнього закладу на базі спільних і актуальних для обох сторін науково-дослідних проектів. У такому разі студенти постійно та творчо включаються в науково-педагогічну діяльність інноваційного ґатунку, тому що стають не зовнішніми свідками, а безпосередніми учасниками експериментальних пошуків разом з викладачами й учителями нових технологій виховної та навчальної роботи.

Оптимальність такої форми підготовки майбутніх учителів як дослідників і професіоналів-практиків підтверджує довготермінова спільна науково-дослідна робота Сумського педуніверситету та експериментальної загальноосвітньої спеціалізованої школи № 25 м. Суми. Протягом останніх років учасники експерименту – викладачі, вчителі, аспіранти, студенти (майбутні бакалаври та магістри) – ведуть за спеціальною програмою спільний пошук і експериментальне й практичне випробування технологій інноваційної на сьогодні евристичної освіти з метою розвитку та успішної самореалізації провідних пізнавально-творчих умінь школярів і професійно-творчих умінь майбутніх педагогів – основи їхньої фахової компетентності. В останні роки основним результатом педагогічної практики студентів став їх публічний захист на засіданні науково-методичної ради школи підготовлених професійно-творчих продуктів – модульних розробок системи уроків з певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів проведеного експерименту з упровадження евристичних освітніх технологій.

Разом з тим, проведене експериментальне дослідження виявило, що існуючі навчальні плани й організаційні основи університетської педагогічної освіти на сьогодні не створюють необхідних можливостей і умов для проведення ефективної неперервної педагогічної практики (методичної та науково-дослідницької) майбутніх учителів, які б могли не час від часу, а постійно працювати поруч з майстрами-новаторами, будувати й реалізовувати разом з ними на основі інноваційних педагогічних ідей власні проекти навчальної та науково-дослідної діяльності, створювати дипломні й магістерські роботи. Здобутий досвід в експериментальній школі виявив, що в продуктивній і постійній співпраці

конче зацікавлені й учителі, які весь час переконуються, що конструктивна робота з педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми бакалаврами й магістрами щодо впроваджень конкретних інновацій у нові стратегії освіти сучасного підростаючого покоління, надають і молоді, і майстрам нового натхнення, нових сил, нових смислів значимості й привабливості педагогічної праці. Не випадково й керівництво ССШ № 25 (директор – учитель-методист Л. В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н. М. Синяговська, Л. М. Крівшенко), і вчителі-експериментатори навчального закладу відзначають активний внесок студентів і викладачів педуніверситету у зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Багато спільних науково-методичних розробок учителів і студентів інституту педагогіки і психології нашого університету стали дійсно інноваційним проривом у створенні нових моделей евристичного навчання, справжньою окрасою багатого фонду методичного кабінету школи – кращого в місті Суми.

Таким чином, спільна праця викладачів, студентів університету, керівництва й учителів навчального закладу очевидно висвітлює не тільки позитивні результати об’єднаних сил університету та школи в успішній реалізації значимого й актуального педагогічного експерименту, але й виявляє серйозні та на сьогодні не вирішені проблеми, що, насамперед, стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – професіонала та творця.

Університет потребує у зв’язку з цим конкретної допомоги з боку Міністерства освіти і науки, а саме: нормативного передбачення в діючих і майбутніх навчальних планах безперервної практики з педагогіки й педагогічної майстерності та творчості (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для навчально-методичної та науково-дослідної роботи в школі чи іншому середньому загальноосвітньому закладі); запланувати: а) у типових навчальних планах, крім виробничої, навчально-педагогічну практику з педагогіки та педагогічної майстерності й творчості на 2 і 3 курсах з відривом від навчання протягом двох тижнів; передбачити в навчальних планах для 4 курсів можливість проведення спецсемінарів з інноваційних технологій на базі експериментальних навчальних закладів університету (якщо такі реально діють).

Висновки і перспективи подальших досліджень. 1. У статті викладено авторські позиції щодо сутності й особливостей методів творчої діяльності на просторі інноваційної евристичної освіти, яка активно впроваджується у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці й практиці. В умовах масового

переходу до інноваційної освіти, де пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності учнів і вчителя, викладача та студентів, автор розглядає методи творчої діяльності як пріоритетну частину дидактичних і виховних способів навчання й виховання у вищій і середній школі.

2. Зважаючи на особливості й надбання нової, спрямованої на гуманістичні й творчі цінності, евристичної, особистісно спрямованої освітньої парадигми, метод творчої, або евристичної, діяльності у вихованні й навчанні визначається як завершена система прийомів і правил спільної роботи педагога й учня (викладача і студента) з метою розвитку запланованих творчих здібностей, умінь, мотивів і цінностей учнів (студентів), самореалізації їхнього творчого потенціалу шляхом створення значимих для них нових освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх.

3. З'ясовано особливості творчих методів і їх відмінність від методів репродуктивних: а) евристичні методи відзначаються спрямованістю на розв'язання обов'язково творчих (проблемних) і значимих для учнів і вчителя задач і завдань; б) евристичні методи, на відміну від репродуктивних та інформаційних, у технологічному плані набагато більше наповнені діями й операціями творчого характеру – прогностичністю, постановкою значимої проблеми, виявленням протиріч, пошуком невідомого за допомогою механізмів творчості (аналіз через синтез, аналогії, система проблемно-евристичних запитань тощо); в) евристичні методи як спосіб навчання його суб'єктів можуть бути сформовані лише в умовах суттєвого пріоритету самостійної пізнавально-творчої діяльності – за часом, обсягом, значимістю для вчителя й учнів.

Орієнтуючись на такі підстави, автор пропонує загальну типологію творчих методів: 1) *дослідницькі методи* (діагностичні й формувальні або перетворюючі); 2) *творчо-монологічні методи* (створення й виголошення проблемно-пошукової лекції, образно-сюжетного оповідання, публіцистичної чи наукової доповіді, повідомлення, рецензії, анотації тощо); 3) *творчо-діалогічні методи* (евристична бесіда, дискусія, полеміка, диспут, прес-конференція, «мозковий штурм» та ін.); 4) *ігрові методи* (рольові й ситуаційні ігри, драматизація навчального чи виховного матеріалу, психолого-педагогічний тренінг, колективна творча справа тощо); 5) *рефлексивні методи* (релакс, самонавіювання, самоаналіз самопереконання, самодіагностика, самооцінка, аутотренінг тощо).

4. З'ясування особливостей дослідницьких методів у творчій діяльності педагога й учнів (студентів) дає підстави для критичного погляду на занадто широке трактування поняття «дослідницький метод», що існує в сучасній дидактиці, зокрема в теорії проблемного навчання.

Установлено, що такий метод, як педагогічна діагностика, на відміну від психологічної, може здійснюватися тільки в реальних умовах навчально-виховного процесу, де її успішно може проводити тільки спеціаліст, який професійно обізнаний із цим процесом і здатний успішно його реалізовувати. Педагогічна діагностика обслуговує виключно навчально-виховну роботу з метою її оптимізації.

5. Виявлено, що майбутні педагоги можуть успішно сформувати професійні дослідницькі вміння лише в умовах постійної, глибокої та компетентної співпраці університету й загальноосвітнього закладу на базі спільних і актуальних для обох сторін науково-дослідних і експериментальних проектів. У такому разі студенти постійно та творчо включаються в науково-педагогічну діяльність інноваційного ґатунку, стають не зовнішніми свідками, а безпосередніми учасниками експериментальних пошуків разом з викладачами й учителями нових технологій виховної та навчальної роботи.

Навчальна й експериментальна робота студентів на базі інноваційних здобутків університету та школи вимагає серйозного організаційного й змістового вдосконалення та суттєвої допомоги в оптимізації навчальних планів з боку Міністерства освіти і науки України.

6. Безумовно, у даній статті окреслено лише основні концептуальні підходи до методів творчої діяльності суб'єктів навчання в інноваційній особистісно орієнтованій освіті. Більш детальні характеристики й особливості означених груп методів, зокрема змісту й особливостей педагогічного експерименту, специфіки творчо-монологічних і творчо-діалогічних методів, їх використання в евристичному навчанні й вихованні для вдосконалення підготовки сучасного педагога-професіонала планується завершити й викласти в найближчих публікаціях автора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета.–1988. – 240 с.

2. Данилов М. А. Дидактика / Данилов М. А., Есипов Б. П.–М. : Педагогіка, 1982. – С. 251.

3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.

4. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3.

5. Сорокин Н. А. Дидактика / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори з п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1976 – 1977.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Лазарев Н. Е. Методы творческой деятельности в эвристическом образовании.

В статье изложены авторские позиции о сущности и особенностях методов творческой деятельности в инновационном эвристическом образовании, которое активно утверждается в отечественной и зарубежной педагогической науке и практике. В условиях перехода к инновационному обучению и воспитанию, где приоритеты отдаются познавательно-творческой деятельности учащихся и учителя, преподавателя и студентов автор рассматривает методы творческой деятельности как приоритетную часть дидактических и воспитательных способов деятельности в высшей и средней школе. Представлена новая типология методов творческой деятельности в образовании, особенности освоения их будущими учителями.

Ключеві слова: *методы творческой деятельности, эвристическое образование, познавательно-творческая деятельность, инновационное обучение, новая типология, высшая и средняя школа, будущий учитель.*

SUMMARY

Lazarev M. Methods of creativity in heuristic education.

The article presents the author's position on the essence and characteristics of creativity methods in the space of heuristic innovative education that is being promoted in national and foreign educational science and practice. In the transition to innovative education, with priority given to cognitive and creative activity of students and teachers, the author examines methods of creative activity as a priority of didactic methods and upbringing activities in higher and secondary education.

The author offers a general typology of creative methods: 1) research methods (diagnostic and forming); 2) creative monologue methods (heuristic lectures, figurative narrative stories, research reports, reviews, annotations, etc.); 3) creative dialogue methods (heuristic conversation, discussion, polemic, dispute, etc.); 4) playing methods (role-playing and situational games, dramatization of training or educational material); 5) reflective methods (self-analysis, self diagnostics, self-evaluation, etc.).

The author criticizes too broad interpretation of the term «research method» that exists in modern didactics, including the theory of problem-based learning. It has been established that such method as educational diagnostics (opposed to psychological) can be successfully used in the real educational process only by the specialist who is familiar with the process and implementation of it.

It has been found that future teachers can successfully create professional research skills only in constant and confident cooperation of universities and secondary schools based on common and important for both research and pilot projects. Training and experimental work of students on the basis of the innovative achievements of the university and the school requires serious organizational and contextual improvement and substantial assistance of the Ministry of Education and Science of Ukraine to optimize curricula.

Key words: *methods of creativity, heuristic education, creative activity of students and teachers, innovative learning, new a general typology, universities and secondary schools, a future teacher.*

УДК 371.331

Т. В. Латишева
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

МЕТОД СЕМАНТИЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ ПІДЛІТКАМИ ПОЕТИЧНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ІНТОНАЦІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ Й МУЗИКИ

Стаття містить основні ідеї щодо використання спільних методик осягнення й вивчення поетичної та музичної інтонації підлітками на навчальному матеріалі цих предметів за допомогою застосування семантичного його осмислення в спеціалізованих ліцеях. Аналізуючи схожі семантичні елементи, зокрема контурне зображення інтонації відповідних поетичних творів і музичної літератури, відбувається ознайомлення, швидке охоплення необхідної інтонаційної лінії творів, що вивчаються. Цей метод має бінарну спрямованість та сприяє ефективному вивченню поетичного й музичного матеріалу, організації логічного мислення учнів, розкриттю їх емоційного потенціалу, його художньо-естетичному спрямуванню та активізації інтересу до музичного мистецтва.

Ключові слова: семантика, абрис, поетична інтонація, музична інтонація.

Постановка проблеми. Актуальність обраної проблеми проявляється в застосуванні аналітичного методу опанування творів літератури й музичного мистецтва підлітками спеціалізованих ліцеїв, які мають високий інтелектуальний потенціал. Звернення до використання інтелектуальних можливостей школярів і розвитку їх логічного та творчого мислення для вивчення навчального матеріалу з використання спільних методик в уроках літератури й музичного мистецтва вбачається нами сучасними та необхідними в умовах зниження уваги суспільства до мистецького виховання молоді, зокрема музично-естетичного напряму.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі моделювання окремих елементів мелодій і більш масштабних побудов приділялася наукова увага в музикознавчій та педагогічній теорії. Досліджуючи музичний потік, А. Іваницький доводить, що «сам принцип розчленування (сегментації, синтагматики) мовлення, танцю, музики породжене невидовими законами. Через це й уможливлюється синхронне вертикальне цезурування наспіву й тексту, наприклад, у старовинних піснях» [4, 45].

Проблеми музичного синтаксису, з погляду взаємодії мовлення й музики, торкається й Є. Назайкінський. Свої спостереження він групує за трьома рівнями сприйняття (фонетичний з масштабом переважно музичного мотиву, синтаксичний з масштабом типової елементарної форми – мовного речення та музичного періоду й композиційний: твір розглядається у цілому або його вагомі й масштабно значущі частини у творах великої форми) [5, 98].

Т. Б. Сіротіна, удосконалюючи «інтонаційне моделювання» мелодій для сприйняття їх дітьми, винайшла деякі напрями втілення моделювання (на прикладі аналізу та будови мелодій) у музичну педагогіку. На її переконання синтаксичний рівень сприйняття мелодії, що пов'язаний з її сегментацією, дозволяє чітко простежити в нотному тексті деякі характерні ладово-ритмічні звороти (формули), які неодноразово трапляються в народних піснях і в композиторських творах (поступовий рух мелодії вгору чи вниз, стрибки по звуках інтервалів, рух по стійких ступенях, оспівування стійких або нестійких ступенів тощо). Умови використання й музично-ритмічне оформлення цих інтонацій часто бувають схожими, що дозволяє відокремити їх від інших інтонацій, узяти до уваги та спиратися на них у процесі накопичення музично-інтонаційного досвіду, названого автором «інтонаційним багажем», який автор постійно використовує на уроках сольфеджіо, створюючи «інтонаційну модель» засвоєння й подальшого збагачення елементів музичної мови, які необхідні як «словниковий» (інтонаційний) запас, оскільки музика є одним із видів «мови», за допомогою якої можна зчитувати рівностильові зразки музичних творів, спираючись на типові інтонації. Евристична функція моделей сприяє вирішенню розумових завдань. Вона є засобом отримання нових знань у процесі оперування й перетворення моделей, тому є гностичною складовою навчальної діяльності учнів [7].

Під час вивчення поетичної інтонації в ході опанування поезії доцільно застосовувати схожі семантичні ряди, якими є нотний запис музичної інтонації на нотному стані та запис віршованої інтонації у вигляді нанесення знаків (крапок) на чотиристроковий стан, який указує на східні та низхідні інтонації голосу. Учні мають можливість осмислювати музичність інтонаційного ряду як голосової (немузичної), так і музичної інтонації.

Мета статті полягає в застосовуванні музичного матеріалу на різних уроках шкільної програми для забезпечення емоційного забарвлення сприйняття змісту матеріалу; створення дидактичного забезпечення збереження музично-естетичного виховання підлітків на засадах використання інтелектуального потенціалу спеціалізованих ліцеїв в умовах скорочення тривалості уроків з музики (напряму – мистецтво); створення умов засвоєння підлітками елементів семантики, застосованих у мистецько-освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. У загальнонауковому знанні (кібернетика, психологія, педагогіка, музикознавство та ін.) стали хрестоматійними висновки про визначний освітній ефект застосування

емоційного потенціалу людини поряд з інтелектом. Так, визначний психолог Б. Теплов зауважував, що знання тільки тоді засвоюються, коли вони емоційно пережиті. А. Медушевський, розкриваючи сенс нескінченно багатої за суттю інформації, закладеної в музиці, вважав, що ця інформація зчитується не розумом, а динамічним станом тіла – співінонуванням, пантомімічним рухом (театральне прочитання віршів включає у презентацію цієї дії та адекватний рух рук, тіла, міміки обличчя артиста). С. Берлін, А. Вейхман, М. Дворжецька вказували, що в процесі вивчення англійської мови доцільно навчати учнів виразному читанню англійської поезії для вдосконалення мовної інтонації. Уважно розглянувши надані ними компоненти мовної інтонації, можна побачити неабияку схожість з інтонацією в музиці [2; 3].

Наведемо їх у порівнянні. Автор пропонує такі чотири інтонаційні складові: а) сила, яка проявляється в ударних частинах фраз (у музиці сила звуку – один із засобів музичної виразності, яка проявляється в динаміці професійного звучання інструментів або голосу); б) швидкість, яка визначає темп і ритм мови, проявляється в довжині звучання та зупинках, паузах (стосовно музичного руху характеристики щодо довжини звучання та пауз повністю відповідають різним темпам руху компонентів музичної фактури); в) мелодика мови, яка є сукупністю змін голосового тону, тобто руху голосу по звуках різної висоти, рух по всіх ділянках інтонаційної групи, синтагми (у музиці мелодична лінія є головною складовою та змістовою характеристикою музичного твору, що виражається у звуковисотних і регістрових змінах); г) тембр мовної інтонації проявляється у відтінку мови, відображає характер, що розкривається з емоційними відтінками (у музичному творі, інструментальному або вокальному – тембр має конкретну характеристику кожного інструменту: скрипки, віолончелі, тромбона тощо, або голосу: колоратурне сопрано, контральто, або бас-профундо, до яких додається індивідуальна образна темброва характеристика голосу, як-то – «матовий», «срібний», «глухий», «дзвінкий» тощо).

Як бачимо, інтонації, мовні та музичні, мають майже спільні, а в деяких випадках вичерпно спільні характеристики (сила звуку, темп, ритм, тембр, мелодичність), що дає підстави використовувати інтонаційні прийоми опанування музичних творів у розвитку інтонаційної виразності читання віршів англійською мовою або навпаки, інтонаційні прийоми емоційного прочитання поезії застосовувати для усвідомлення багатьох засобів музичної виразності, що, у свою чергу, забезпечуватиме розуміння музичної мови, змісту музичного твору і як наслідок – отримання насолоди від спілкування з музикою.

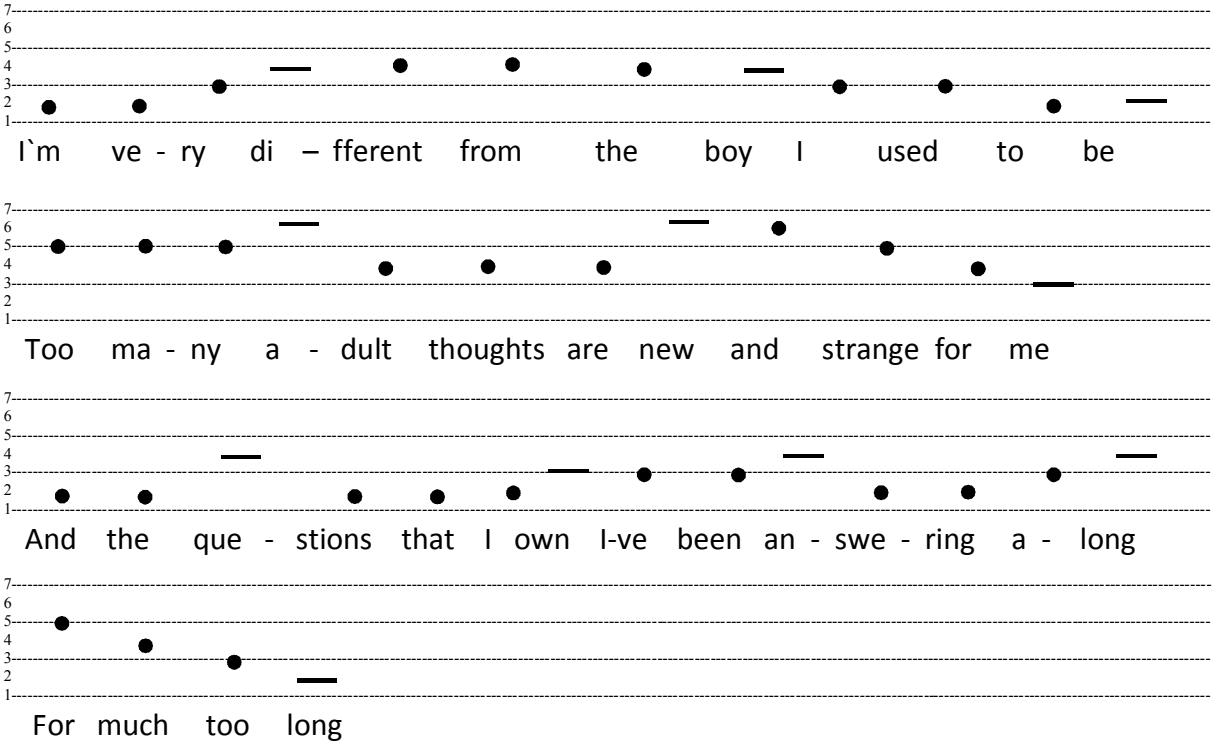
Проблемою сутності та значення інтонаційної теорії музики займалися такі вчені : Б. Асаф'єв, Б. Яворський, А. Медушевський та ін. [1; 8].

Застосування методу семантичного осмислення підлітками поетичної та музичної інтонацій на уроках літератури та музики невипадково стало предметом нашого дослідження. Цей метод уможливлюється завдяки усвідомленню схожості контурів інтонаційного абрису, що можна охопити під час швидкого огляду (Абрис – від нім. Abriβ, лінія, що окреслює зовнішню форму предмета, контур, надає його загальну характеристику). Відповідні записи мають схожий вигляд навіть на перший погляд.

U U U ˊ U U U ˊ U U U ˊ
I`m ve - ry di -fferent from the boy I used to be
U U U ˊ U U U ˊ U U U ˊ
Too ma - ny a - dult thoughts are new and strange for me
U U ˊ U U U ˊ
And the que - stions that I own
U U ˊ U U U ˊ
I- ve been an - swe - ring a - long
U U U ˊ
For much too long

Автор, М. Дворжецька, надає схематичне зображення інтонаційної вимови поетичного тексту, надаючи конкретного ритму фразам та її окремим частинам. Ця схема демонструє ритм поетичної інтонації без звуковисотних інтонаційних нюансів, окреслюючи лише смислові акценти у вимові віршованого тексту [3].

Приклад (схематичне зображення) поетичного абрису молодіжної пісні



У цьому схематичному зображенні крапками відмічена вимова складів пісні, а рисочками – моменти призупинки інтонації. Ми погоджуємось із С. Берліним у його пропозиції відображати півтони інтонації, які помічені цифрами від одного до семи (1–7) і розташовані на чотирьох рядках. Наукова розробка автора стосується набуття вміння відбору градацій інтонації у вимові віршованого тексу, які актори, наприклад, записували для орієнтації під час вивчення необхідних текстів, забезпечуючи собі не лише усвідомлення змісту тексту, запам'ятовування необхідних слів і смислів, а й інтонації, з якою вони будуть вимовлятися, для створення необхідної драматургії емоційного стану актора, що потім проявлятиметься в його грі в драматичному спектаклі. Ця емоційна різнобарвність має окремі елементи музичності, які особливо яскраво звучатимуть у співі.

Як можна помітити, обидві схеми мають однакові смислові абриси. Натомість, необхідно зазначити, що у схемі С. Берліна зроблена спроба інтонаційно забарвити віршований текст. Це надає його вимові емоційних нюансів, наближаючи до музичної інтонації. Якщо уважно подивитись на ці схеми, вони мають схожі абриси. Музична ж інтонація повніше розкриваються у музичній інтонаційній лінії.



Музична інтонація, на відміну від поетичної, має конкретно визначену музичну висоту звуку, яку виконавець у співі не може порушити.

Індивідуальність виконавця проявляється у власному індивідуально-неповторному тембрі й висоті звучання його голосу. Навіть за умов обмеженості тессітури (tessitura) голосу звуковисотний склад музичної інтонації, закладеної у конкретній мелодії, залишиться незмінним (на відміну від індивідуальної вимови кожним артистом поетичної інтонації).

Охоплення та осмислення абрису запису музичної інтонації на нотному стані суттєво відрізняється від абрису інтонації літературного твору. Абрис музичного запису виконавець охоплює під час ознайомлення з музичним твором для орієнтації у звуковисотних змінах направлення мелодії або навіть акомпанементу. Нотний запис музичного твору вказує на конкретну висоту кожної записаної ноти або нотних комплексів, яку музикант зчитує на музичному інструменті або голосом без будь-яких змін, оскільки для відтворення кожного звуку необхідно точно указати його висоту на нотному стані (це може бути звук у будь-якому регістрі, самому низькому та самому високому). Указану висоту можливо виконати на конкретному інструменті або голосом відповідного діапазону: сопрано охоплює верхній регістр, бас – нижній тощо (лише рояль може забезпечити музичне звучання будь-якої висоти завдяки своєму широкому звуковому діапазону, що дорівнює діапазону всього симфонічного оркестру!), а музикант зобов'язаний відтворити ноти указаної висоти. Так відтворюється музична інтонація, яка має зміст, характерні особливості засобів музичної виразності, конкретний ритм тощо. Музичний твір композитор замислює не лише з точки зору інтонаційного руху мелодії, а ще й з урахуванням певної музичної висоти та тембру звучання створеної мелодії та всієї фактури. Твір для високого голосу не може заспівати співак у басовому регістрі, а музику написану для флейти неможливо заграти на тубі. Кожна музична інтонація свідомо замислена композитором для конкретного виконавця.

Що стосується поетичної інтонації, то її абрис не розкриває конкретний звуковисотний ряд, а лише указує на спрямування інтонації, її рух угору, вниз, хвилясто тощо або указує на призупинку в часі. Кожний виконавець віршів голосом будь-якого діапазону керується одним і тим самим записом, який не змінюється залежно від природної висоти свого голосу. Високий або низький голос виконавця будь-якого діапазону звучання, який залежно від свого бачення змісту поезії, її характеру, власного артистичного обдарування може вільно інтерпретувати поетичну інтонацію, керуючись власним чуттєво-емоційним забарвленням створюваного поетичного образу. При цьому один і той самий абрис поетичної інтонації може бути семантичним орієнтиром для будь-якої

особи артиста з різним діапазоном і тембром голосу. Звуковисотне відтворення одного того й прикладу поезії може звучати на різній висоті з точки зору музичної інтонації у різних осіб і це не буде заважати сприймати цей поетичний приклад, оскільки буде достатнім інтонаційний рух звучання поезії в межах чуттєво-емоційного стану артиста.

Прогресивне бачення музичної освіти молоді в системі загальної освіти Великої Британії схиляє до думки, що освітній, виховний і розвивальний потенціал музики дуже слабко використовується у вітчизняній педагогіці. Достатньо замислитися над стандартами, у змісті яких музику використовують для отримання додаткових знань і вмінь у процесі опанування іншими предметами загальноосвітньої школи. З огляду на нашу проблему, музична освіта, зокрема слухання музики, створення музичних ідей, музично-творча діяльність, спів та гра на музичних інструментах має пряме застосування у вивченні в інших предметів шкільної програми, наприклад, для ефективного опанування англійською мовою для досягнення чіткої вимови слів, впевненості у дикції та інтонаційної яскравості у вимові цілих фраз [6].

Ми пропонуємо розглянути семантичне осмислення поетичного твору, який вивчається в 9 класі на уроках світової літератури : Д. Г. Байрон «Хочу я стать ребенком вольным» (Lord Byron «I Would I Were a Careless Child»), используется перевод В. Я. Брюсова; Д. Г. Байрон «Расставание» («When We Two Parted»), используется перевод С. Маршака; Майкл Ли «Передай» (Michael Lee «Pass On». У розкритті теми використовувалися такі музичні твори та композиції : О. Скрябін «Етюд», ор. 8, № 12; Й.С. Бах «Французская сюита № 3. Сарабанда».

Таким чином, метод семантичного осмислення підлітками поетичної та музичної інтонацій на уроках літератури й музики є ефективним засобом опанування мистецьких шедеврів, засвоєння їх і усвідомлення загальносемантичних елементів, які інтегрують розуміння творів мистецтва в єдиний логічно-емоційний ряд. За цим принципом уможливлюється застосовування музичного матеріалу в різних навчальних предметах шкільної програми для забезпечення емоційного забарвлення сприйняття змісту матеріалу та створення дидактичного забезпечення музично-естетичного виховання підлітків на засадах використання інтелектуального потенціалу спеціалізованих ліцеїв в умовах скорочення тривалості уроків з напряму – мистецтво та створення умов засвоєння підлітками елементів семантики, застосованих у мистецько-освітній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. Музыкальная форма как процесс : кн. 1 и 2 / Б. Асаф'єв. – Л. : Музгиз, 1963. – 442 с.

2. Берлин С. А. Обучение английской интонации : учебно-методическое пособие / С. А. Берлин, А. С. Вейхман. – М. : Высшая школа», 1973. –116 с.

3. Дворжецкая М. П. Обучение выразительному чтению на английском языке. Пособие для учителей / М. П. Дворжецкая. – К. : «Радянська школа», 1986.– С. 9.

4. Іваницький А. І. Історичний синтаксис фольклору / А. І. Іваницький. – Винниця : Нова книга, 2009. – 403 с.

5. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М., 1972. – 384 с.

6. Національний план музичної освіти Англії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.education.government.uk / department of education.

7. Сіротіна Т. Б. Інтонаційне моделювання мелодій (до питання проблем музичного синтаксису) / Т. Б. Сіротіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. – № 8 (219), Ч. ІІ. – С. 127–134.

8. Яворський Б. Л. Воспоминания, статьи, письма : в 2 т. / Б. Л. Яворський ; под. общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Музыка, 1964. – 1 т. – 670 с.

РЕЗЮМЕ

Латышева Т. В. Метод семантического осмисления подростками поэтической и музыкальной интонаций на уроках литературы и музыки.

Статья содержит основные идеи, касающиеся использования общих методик освоения и изучения поэтической и музыкальной интонации подростками, используя учебный материал этих школьных предметов посредством применения семантического его осмысления в специализированных лицеях. Анализируя схожие семантические елементы, в частности контурное изображение интонации соответствующих поэтических призведений и примеров музыкальной литературы, происходит ознакомление, быстрый охват необходимой интонационной линии произведений, которое изучается. Этот метод имеет бинарную направленность и способствует эффективному изучению поэтичного и музыкального материала, организации логического мышления учеников, раскрытию их эмоционального потенциала, его художественно-эстетической направленности и активизации интереса к музыкальному искусству.

Ключевые слова: *семантика, абрис, поэтическая интонация, музыкальная интонация.*

SUMMARY

Latysheva T. Method of semantic comprehending by teen-agers poetic and music intonations on the lessons of literature and music.

This article is about using special methods for teenagers to comprehend and learn poetic and music intonation on the base of educational material of these subjects through its semantic comprehension in specialized lyceums. By means of analyzing similar semantic elements, in particular outline representation of intonation in corresponding pieces of poetry and music literature, there takes place comprehension, quick capturing of necessary intonation line of poetry under consideration. This method has a double purpose and enhances effective learning of poetic and music materials, organizing students' logical thinking, revealing their emotional potential, its artistic and esthetic direction as well as encouraging their interest to music as a kind of art.

Key words: *semantic, abris, poetic intonation, music intonation.*

УДК 811.111

О. В. Лось
Чернігівський державний інститут економіки і управління

ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК В ІНШОМОВНОМУ МОВЛЕННІ

У даній статті розглянуто деякі аспекти виникнення помилок у студентів на різних ступенях іншомовної підготовки, досліджено доцільність і ефективність корекції помилок залежно від підходу до формування іншомовної компетенції (когнітивного й комунікаційного), проаналізовано поширені прийоми виправлення та засоби попередження появи помилок у мовленні, запропоновано приклади особистісно-орієнтованих завдань. Наголошено на важливості стимулювання студента до самостійного визначення й виправлення власних помилок, заохочення до комунікації, посилення мотивації до іншомовного спілкування.

***Ключові слова**: помилка, іншомовна комунікація, когнітивний підхід, комунікаційний підхід, виправлення та попередження помилки, особистісно-орієнтовані завдання.*

Постановка проблеми. Сучасні виклики до особистості як конкурентоспроможної та здатної ефективно взаємодіяти в суспільстві, що глобалізується, підтверджують, що майже єдиною метою, яка переслідується під час вивчення іноземних мов, є комунікативна мета. Мова застосовується на практиці як для усної, так і письмової комунікації. Виходячи з розуміння комунікації як послідовної передачі та отримання повідомлень, здатність студентів здійснювати комунікацію, навіть оформлену граматично некоректно, але таку, що не призводить до смислових втрат, можна вважати продуктивною. Хоч будь-яка комунікація, особливо спонтанна, тим більше іншомовна, неможлива без помилок, невпевненість студентів у процесі побудови найпростішої фрази свідчить про невміння застосувати отримані знання в процесі соціально-комунікативної взаємодії. Саме помилки сигналізують про неуспішність засвоєння, об'єктивні труднощі оволодіння мовним матеріалом, недостатній рівень автоматизації мовних кліше, а методи викорінення помилок в іншомовному спілкуванні залишаються актуальною проблемою.

Аналіз актуальних досліджень. Феномену помилки та причинам виникнення помилок присвячено чимало наукових праць. Назвемо, зокрема Є. М. Верещагіна, Г. О. Китайгородську, Є. І. Пасова, В. С. Цетліна, О. Б. Шевніна та ін., які досліджували поняття помилки, причини появи помилок як результату несформованості відповідних іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь учнів, і шляхи їх запобігання [2, 26; 4, 148–150; 7, 265–267; 8; 9, 36–40]. Результатам міжмовної інтерференції, у наслідок якої відбувається некоректна інтерпретація рідної мови по відношенню до першої

іноземної мови, а у випадку вивчення другої іноземної мови відповідно до першої іноземної мови, присвячені праці Г. І. Богіна, Н. Д. Івицької, [1, 57; 3, 46–48; 6, 145–151]. Так, О. Д. Мітрофанова і В. Г. Костомаров наголошують, що проблема помилок співвідноситься з концепцією, на якій будується навчання. За когнітивного підходу в центрі уваги знаходиться формування мовної компетенції, що розуміється, насамперед, як граматична правильність мови, тому виправлення помилок займає мало не центральне місце в процесі навчання. Під час комунікативно-орієнтованого навчання, коли формування мовної та комунікативної компетенції відбувається паралельно, провідного значення набуває саме зміст висловлювання, а виправлення помилок у такому випадку набуває вторинного значення [5, 239].

Мета статті. У даній статті ми, покладаючись на власний досвід, маємо на меті поділитися деякими спостереженнями щодо ефективності відомих методів фіксування й виправлення помилок у студентів різного рівня підготовки, а також пропонуємо низку практичних вправ, які можна застосувати на занятті з іноземної мови з метою запобігання або викорінення найбільш поширених помилок.

Виклад основного матеріалу. У процесі іншомовної комунікації саме фонетично, лексично й граматично коректно побудоване висловлювання стає показником рівня володіння іноземною мовою, а виявлення та відповідна корекція помилок постає для викладача важливим завданням. Не слід забувати, що визначальним психологічним параметром будь-якої комунікації, окрім необхідності отримання екстралінгвістичної інформації, є потреба у взаєморозумінні, яка досягається в реальних умовах, зокрема спілкування іноземною мовою, не спеціальним аналізом і виправленням мовних помилок, що ускладнюють розуміння висловлювання, а залученням задля досягнення ефективності комунікації міміки, жестів, інших паралінгвістичних засобів. Тому орієнтація викладача на ідеальне висловлювання іноземною мовою, нав’язливе «очікування» помилки, призводить до психологічних блоків у студентів, створює перешкоди під час застосування іноземної мови як засобу спілкування. Традиційно прийняте «виправлення помилок заради виправлення», коли викладач, наголошуючи на помилці, вимагає від студента знання теоретичних правил, відмінювання дієслівних форм тощо, втратило сенс і потребує саме з’ясування й уточнення змісту висловлювання задля досягнення ефективності комунікації.

Моніторинг помилок не означає безапеляційної вимоги до безпомилкового виконання того чи іншого завдання. Адже, на думку

Є. І. Пасова, в комунікативній методиці рішення «виправляти» чи «не виправляти» помилки має прийматися відповідно до виду та мети роботи. На підтвердження своїх слів дослідник демонструє конкретні приклади, взяті з педагогічної практики:

1) відпрацювання вимови звуку;
2) автоматизація мовного зразка;
3) висловлювання в ситуації.

У першому випадку, здавалося б, виправлення необхідні, вони повинні бути особливо наполегливими під час постановки звуку на початковому етапі. Але з урахуванням рівня аудиторії вимоги можуть варіюватися, будуватися поетапно, займаючи відповідний проміжок часу. Пріоритетним при цьому стає орієнтація на результат. У другому випадку слід привертати увагу аудиторії не до повторюваних помилок, а до коректних мовних зразків, щоб навчання говорінню не «розчинилося» у зауваженнях про помилки й нагадуваннях про правила. У третьому випадку виправляти всі помилки недоцільно, оскільки це заважатиме мовцю висловитися. Виправленню підлягають тільки ті помилки, які викривляють висловлювання, заважають взаєморозумінню [7, 266–267].

Такої ж думки щодо сумнівної ефективності виправлення помилок в усному мовленні студента дотримується А. Дж. Ходж (A. J. Hoge), професійний викладач TESOL, засновник системи «Effortless English»: «Я не виправляю усні помилки, бо зазвичай це не спрацьовує. Існує багато досліджень про доцільність виправлення помилок і навпаки. Часто ці дослідження доводять, що виправлення мовленнєвих помилок неефективне. Виходячи з власного досвіду, ми можемо підтвердити, що це так. Коли студента виправляють, він свідомо розуміє, у чому його помилка, але під час розмови, коли спілкування відбувається дуже швидко, коли слід швидко співвідносити почуте з тим, що маєш відповісти, така взаємодія відбувається на підсвідомому рівні, який важко контролювати. До того ж свідомий контроль власного висловлювання призводить до гальмування мовлення, бо студент замість того, щоб вільно, природно, спокійно говорити, починає сумніватися в тому, що каже. Він починає хвилюватися з приводу помилок, намагається свідомо контролювати й будувати висловлювання. Говоріння уповільнюється, здається штучним. Це впливає як на здатність сприймати, так і продукувати інформацію [10]». Отже, важливим моментом у вивченні іноземної мови стає запам’ятовування, збереження й автоматичне вивільнення з пам’яті необхідних у певній ситуації правильних мовних форм, що стає можливим

за умови максимального вживання нових слів, конструкцій у вже відомих мовних зразках. Тоді правильні мовні приклади, або назвемо їх, еталони, не тільки закріплюються в довготривалій пам'яті, а й сама вона «починає працювати в режимі безпосередньої координації з оперативною пам'яттю, завдяки чому відбувається зв'язування актів запам'ятовування з актами вживання» [4, 94]. Добір граматичних вправ для повторення залежить, насамперед, від рівня підготовки студентів і, відповідно, від якості їх помилок. У групах із низьким рівнем підготовки опрацьовують такі явища як множина іменників, ступені порівняння прикметників, прості та тривалі часи дієслова. У цілому, повторення граматики доцільно проводити в комплексі. При цьому дуже важливо навчити студента швидко вивільняти з пам'яті відповідну форму. На нашу думку, кожне заняття можна розпочинати з граматичної розминки, наприклад:

а) запропонувати певну тему, до якої потрібно поставити якомога більше питань з метою отримання максимальної інформації. Початок питання можна подати на дошці. Можна визначити час на підготовку запитання з тим, щоб наблизити ситуацію до спонтанної;

б) запропонувати студентам розповісти про погоду сьогодні (вчора), про те, чим займалися вчора або займатимуться завтра, про похід в магазин тощо;

в) написати на дошці різні обставини часу. Запропонувати речення-шаблони іноземною мовою, які слід трансформувати відповідно до вказаних обставин часу. Після усного фронтального виконання граматичної розминки слід закріпити навичку письмово, і тоді кожен студент має можливість перевірити себе.

Наступними видами завдань можуть стати розв'язування кросвордів, проведення вікторин тощо. Важливою умовою ефективного повторення є подолання одноманітності, монотонності в роботі. Під час вивчення іноземної мови центральною фігурою є викладач або підручник, тому одним із факторів, що визначає правильність засвоєння мови, є те, яким чином викладач подає мовний матеріал [9, 38]. На думку психологів, такі відчуття виникають за умови багаторазової повторюваності зовнішнього подразника, незмінного ритму й темпу роботи, нецікавості для певної особистості окремої ситуації, низької емоційної насиченості інформації або ситуації. Подолати ці негативні моменти допомагає використання на занятті різних режимів роботи (парних, групових, колом, індивідуальних), що дозволяють поєднати два важливі чинники засвоєння: повторюваність і новизну.

Такої ж думки дотримуються О. Д. Митрофанова і В. Г. Костомаров, які вважають помилки нормальним явищем у процесі оволодіння іноземною мовою. Поява помилок у мовленні студента повинна сприйматися як показник набуття студентами певного рівня мовної та мовленнєвої компетенції. Розмірковуючи про методичну значущість багатоаспектності мовних явищ, дослідники пропонують розділити їх на формальні та змістові. До формальних належать фонетика й морфологія, що суворо регулюються нормою, до змістових – лексика та стилістика, що за своєю природою керуються такими закономірностями, як комунікативна доцільність, традиції сфер спілкування, зміст і мета висловлювання, нарешті, відчуття мови. Якщо у першому випадку варіативність вживання майже мінімальна, то в іншому має місце значний вибір з рівноправно правильних можливостей. Таким чином, з одного боку, можна розрізняти мовну правильність, регульовану критерієм комунікативної доцільності, до якої входять відбір і композиція мовних одиниць відповідно до змісту, цілей, умов конкретного акту спілкування, побудованого з урахуванням прийнятих закономірностей, з іншого боку – правильність мовних одиниць, що задається структурою, тобто правильність на рівні тексту й правильність на рівні використання мовних одиниць. Класифікація помилок за аспектами мови (фонетико-орфографічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні) та за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання й письмо) за такого підходу значно поповнюється. Перші порушують логіку висловлювання й становлять серйозну небезпеку для комунікації – їх виправлення є обов’язковим, інші не шкодять комунікації, тому виправлення під час висловлювання є неприпустимим. Його слід перенести на закінчення мовного спілкування [5, 241].

Попри дискусійність вищенаведених позицій щодо доцільності й ефективності виправлення помилок, цей вид діяльності залишається невід’ємною частиною навчального процесу. Не останнє місце в загальній системі роботи з попередження мовних помилок займають різного роду спеціальні вправи. Формулювання завдань вправи залежить від того, на якій стадії навчання здійснюється попередження помилки. Викладачеві ж головне зупинити свій вибір на тих, які допомагатимуть студентам ефективніше знизити кількість помилок. Ми хотіли б поділитися певними міркуваннями з приводу найбільш поширених методів корекції помилок. Так, у практиці викладання іноземних мов активного застосування набув метод корекції шляхом аналізу помилки. Цей прийом використовується під

час формування навичок різних видів мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання. Так, виправлення помилок вимови краще застосовувати на етапах презентації й закріплення лексики. Попри те, що відомий спосіб виправлення помилок, коли група або студент, а іноді й сам викладач, повторює неправильне вживання структури, некоректну вимову, а відповідальний виправляє допущені помилки, уже давно визнаний дефективним, він і досі, на жаль, застосовується.

Дуже часто увага викладача акцентується не на типових помилках, а на всіх, що вловлюються ним на слух. Знаючи в такій ситуації, що від нього завжди чекають помилок, студент концентрує увагу не на змісті, а на формі висловлювання, у такий спосіб гальмуючи весь процес говоріння. Ефективним методом, на нашу думку, є фокусування лише на найбільш частих помилках шляхом використання наочності із зображенням помилки. Для цього прийому потрібні великі аркуші паперу. На кожному з них графічно зображується та помилка, яка найбільш часто зустрічається в мові студентів. Наприклад, на одному аркуші намалювати звук [s] – як нагадування для тих, хто забуває вимовляти його там, де це необхідно; на іншому аркуші – перекреслену частку «to» у випадку опрацювання, наприклад, модальних дієслів. Картки застосовуються за необхідності, наприклад, під час непідготовленого усного мовлення, розвитку комунікативних ситуації, інсценізацій тощо. Помилки, зафіксовані на картці, можуть варіюватися залежно від етапу вивчення мови, рівня загальної мовної підготовки групи.

Метод направляючих команд, тобто підказок-вказівок на ту чи іншу помилку, не називаючи її та ні в якому раз не виправляючи її, на нашу думку, недостатньо ефективний, бо часто студент не розуміє запропонованих вказівок, як то: «change the pronunciation», «change the verb form», «change the word». Попри універсальність цього способу, оскільки він підходить для виправлення помилок будь-якого виду, досягнення ефективності його використання потребує чимало часу на занятті, якого зазвичай бракує особливо в сучасних реаліях вищої школи, де відбувається скорочення аудиторних годин за рахунок збільшення годин для самостійної роботи студента. У випадку з іноземними мовами певна частина самостійної роботи студента має як раз слугувати для роботи над виправленням його індивідуальних мовних помилок, закріплення правильних навичок. Завданням викладача постає виявлення типових помилок даного студента під час роботи в групі, їх фіксування, складення списку помилок і вправ на їх відпрацювання. Дієвим методом автор даної статті вважає «підслуховування» за роботою студентів у мікрогрупах.

Метод залучення жестів, як то піднятий угору вказівний палець, що мало б слугувати сигналом зупинитися, обдумати помилку, виправитися й продовжити говорити, гальмує усне мовлення, бо іноді студенти не розуміють у чому їх помилка, виникає напруження, а з ним і втрата мотивації говорити далі.

Ми пропонуємо види діяльності, які допоможуть сфокусуватися на глибоко вкорінених помилках, що є найважчими для виправлення. Для цього студентів, які мають, наприклад спільні граматичні проблеми, можна розбити на групи. Кожна група має написати щось на кшталт вірша, у якому б зустрічалося багато проблемних прикладів, але зафіксованих у їх правильній формі. З наочних засобів можна залучити великі аркуші паперу, фліпчарт, діапроектор для демонстрації в аудиторії. Ось, наприклад, вірш, що наведений у первісному вигляді, демонструє граматичну проблему цієї підгрупи – особливості вживання незчислюваних іменників (напр., «information»), помилки виділені курсивом. Звичайно, такий вид творчої діяльності можливий на доволі високому рівні володіння мовою (Level Upper Intermediate). Але саме на такому рівні виправлення вкорінених помилок є найважчим.

Information

I lived in a nation
With lots of information
Reading information all my life.
I had no information, had no wife,
Most of the information *were* nice
but *they* all had its special price.
But there's no information
like show information
A sum of information
With *many* information
That's like a bunch of information
In the age of information
And the moral of this information
is to kill old information
to have more animation
for further information.

Аналіз, обговорення, виправлення помилки відбувається спільно в групі. Для іншої групи проблемними виявились умовні речення.

If your shirt isn't clean
Don't make a scene!
If you have no washing machine
Don't get a spleen
'Cause our team created a cream
If you put the cream on the shirt
Your eye will never be hurt
If you feel lucky then
You'll buy «Clean» again and again.

До наступної вправи можна залучити всіх учнів групи. Викладач пропонує студентам уявити, що колись усі вони мали спільну мрію. Двох студентів просять залишити на деякий час аудиторію, а решта домовляється про мрію та про спільний для всіх проблемний аспект граматики, на якому їм хотілося сфокусувати свою увагу. Студенти повертаються в аудиторію і ставлять групі по черзі питання, які б допомогли з'ясувати мрію. Група повинна дати відповідь, коректно вживаючи попередньо вибрану ними граматичну структуру. У нашому випадку це конструкція «used to»:

Q: Did you like this dream?

A: I used to, but I don't any more.

Опитування триває доти, поки студенти не вгадають структуру й задуману мрію.

Принципова новизна таких вправ полягає в можливості виправлення проблемної помилки самими студентами, вдаючись до кооперативної роботи, та сприяє досягненню студентами високих результатів. Безперечно, така взаємодія створює в групі сприятливу атмосферу, нейтралізує напруження, що нерідко виникає в студентів, коли на помилці наголошує викладач. За бажанням останнього така форма роботи над помилками може бути перетворена на обговорення в цілій групі або в групах на підтвердження чи спростування слів студента, що виправляється. Так, створюється можливість реалізації критерію істинності в його інформативній функції.

Цікавою видається наступна форма взаємодії студентів, коли одна частина групи обговорює якусь проблему, інша мовчки стежить за обговоренням, записуючи їхні помилки. По завершенню дискусії помилки оголошуються, потім виправляються студентами, які їх зробили. Лише в тому випадку, коли виправлення «провалюється», викладач може втрутитися, прийти на допомогу. Потім студенти міняються ролями, щоб усі

могли виконати обидві функції. Метою цієї вправи є навчити студента помічати помилки в мові іншого й самостійно їх виправити.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Усі запропоновані методи можуть бути використані для попередження й корекції різних видів помилок. Головним є те, щоб завдання сприяли розвитку навичок усного мовлення, були функціональними, особистісно-орієнтованими, тобто відповідали навчальним труднощам кожного окремого студента, відображали новизну, ситуативність, були наближені до реального життя. Вибір способу виправлення помилок залежить від типу комунікації: усної чи письмової, виду роботи (у групі, домашня, творча, контрольна), виду взаємодії (фронтальна, індивідуальна, кооперативна). Слід наголосити на важливості стимулювання студента до самостійного визначення й виправлення власних помилок, заохочувати його до комунікації, посилювати мотивацію до іншомовного спілкування.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г. И. Богин. – Калинин : Изд-во Калининского ун-та, 1975. – 106 с.

2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 169 с.

3. Ивицкая Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английскогоязыка и некоторых путях их преодоления / Н. Д. Ивицкая // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 46–52.

4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1986. – 175 с.

5. Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – М. : «Русский язык», 1990. – 268 с.

6. Общая методика преподавания иностранных языков / (под ред. А. А. Леонтьева). – М. : Русский язык, 1991. – 356 с.

7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

8. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 18–21.

9. Шевнин А. Б. Эрратология и межъязыковая коммуникация / А. Б. Шевнин // Вестник Воронежского государственного университета. – Воронеж : ВГУ, 2004. – № 2. – С. 36–44.

10. Hoge A. J. Error correction. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://effortlessenglishclub.com/error-correction.html.

РЕЗЮМЕ

Лось Е. В. О некоторых аспектах предупреждения и исправления ошибок в иноязычной речи.

В данной статье были рассмотрены некоторые аспекты появления ошибок в речи студентов на разных этапах иноязычной подготовки, исследована необходимость и эффективность коррекции ошибок в зависимости от подхода к формированию иноязычной компетенции (когнитивного и коммуникационного), проанализированы распространенные приемы исправления ошибок и способы

предупреждения их появления в речи, предложены примеры личностно-ориентированных заданий. Акцентируется внимание на важности стимулирования студента к самостоятельному определению и исправлению собственных ошибок, усиления мотивации к иноязычному общению.

Ключевые слова: ошибка, иноязычная коммуникация, когнитивный подход, коммуникационный подход, исправление и предупреждение появления ошибки, личностно-ориентированные задания.

SUMMARY

Los O. Some aspects of errors prevention and correction in foreign language speech.

This article focuses on some aspects of errors correction in students' speech at all the levels of the foreign language training, studies the feasibility and effectiveness of error correction depending on the chosen approach in foreign language competence forming (cognitive and communicative), analyzes common error correction methods and means of preventing its occurrence in speech, provides with the examples of student-oriented tasks. The author understands communication as a consecutive logic sharing of messages. Though even if students' messages have been expressed grammatically incorrect, but it doesn't prevent from understanding, the communication can be considered successful. Although any spontaneous communication, especially in the foreign language, is impossible without errors, students' uncertainty in a simple phrase building indicates a failure in applying the acquired knowledge during social and communicative interaction. The errors demonstrate the lack of knowledge; objective difficulties in the linguistic material mastering, linguistic clichés insufficient automation, and methods of eliminating errors in foreign language communication remain an urgent and still controversial problem. The author stresses that the decisive psychological parameter of any communication, in addition to the need of obtaining information, is the need for mutual understanding, which is achieved in the real foreign language communication without special analysis and correction of speech errors that impede understanding but through body language, facial expressions, gestures and other paralinguistics means. Therefore, the teacher's wish of an ideal phrase in the foreign language, obsessive error expectation in student' speech lead to psychological blocks, create obstacles in using a foreign language as a means of communication. The traditional ways of error correction when the teacher while emphasizing the error requires reciting theoretical rules of verb forms conjugation have lost their point. The effective communication is made only by clarifying and specifying the situation, by making it understandable. The author suggests different tasks such as grammar warming-up, crosswords solving, difficult grammar points poetry composing, guessing method by asking questions, error intercepting method, method of error demonstrating posters as well as selecting of student-oriented exercises for individual work, method of error monitoring and correcting by other students. All the tasks can be used for the prevention and correction of different types of errors depending on the student foreign language level. The main thing is that the activities for the development of oral communication skills to be functional, student-centered, to meet the educational challenges of each student, to correspond real life situations. The teacher should choose the appropriate methods, tasks for the most effective error correction according to the type of communication: oral or written, prepared or spontaneous, to the type of class work (in a group, homework, creative or test work), to the type of interaction (front, individual, cooperative). The article emphasizes the importance of stimulating the students to the self-correction, encouraging and motivating them to the foreign language communication.

***Key words**: an error, foreign language communication, cognitive approach, communicative approach, errors correction and prevention, student-oriented tasks.*

УДК 378.147–057.875

І. І. Проценко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОГО ДІАЛОГУ

З'ясовано важливу роль діалогової взаємодії при створенні освітніх продуктів – основної мети евристичної навчальної діяльності. У дослідженні на базі дидактичної моделі, яка включала й процесуально-діяльнісний компонент, формування професійно-творчих умінь наведено фрагменти лекційних і практичних занять, які сприяють успішному освоєнню майбутніми фахівцями інноваційної освітньої технології – евристичної діалогової взаємодії з пріоритетами запитальної діяльності студентів, спрямованої на досягнення мети навчальної діяльності, – створення значимого для них творчого освітнього продукту.

Ключові слова: діалогова взаємодія, творчий продукт, евристичне навчання, запитальна діяльність, навчальний процесс, дидактична модель, майбутні фахівці, професійно-творчі вміння.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в сучасних умовах зумовлює підвищення вимог до майбутнього викладача, який має бути творчою особистістю з власною професійно визначеною позицією, розвиненими професійно-творчими вміннями, аргументовано відстоювати свою думку. В останні роки зростає тенденція підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, що пов'язано з розвитком особистості, здатної вільно знаходити, оцінювати й використовувати свої професійно-творчі вміння, володіти цими вміннями у своїй професійній діяльності. Такі уміння неможливо сформувати в умовах панування в традиційній освіті монологічних форм навчання. Це аргументовано підтверджують дослідження відомих психологів і дидактів, які довели, що тільки постійна діалогова взаємодія суб'єктів навчання спроможна сформувати необхідну для сучасного світу, професійну компетентність, зокрема розвинені професійно-творчі вміння вчителя. Тому, дослідивши значну кількість джерел, ми дійшли висновку, що необхідно з'ясувати способи формування таких умінь спеціаліста.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень з питань діалогу, евристичного діалогу, діалогової взаємодії М. Бахтін, В. Біблер, А. Король, А. Хуторський), формування професійно-творчих умінь особистості (В. Дружиніна, О. Кривонос, Є. Мілерян, В. Онищук, М. Станкін, В. Шадріков); евристичного навчання (В. Андреєв, П. Каптерєв, М. Лазарєв, А. Хуторський та ін.), можна констатувати, що оптимальна діалогова взаємодія учасників навчального

процесу суттєво підвищує пізнавальну активність і самостійність студентів та учнів сприяє формуванню необхідних для вчителя професійних здібностей і умінь. Разом із тим, виявилася суттєва проблема: існуючі джерела не розкривають способи активного становлення професійних здібностей за допомогою діалогової взаємодії в її сучасному трактуванні. На сьогодні можна з певністю говорити про те, що ідеї М. Бахтіна, М. Бубера, В. Біблера та ін. про діалог як цілісну систему відображення й придбання істинних знань не реалізується в сучасній вищій школі, де такий діалог замінюється, у кращому разі, простим обміном монологічних думок окремих суб'єктів навчання. Справжня діалогова взаємодія як спосіб формування творчої особистості педагога ще не стала центральною подією освітньої реальності.

Наявність такої проблеми й зумовила вибір **мети** даної **статті**. Вона полягає в тому, щоб представити й обґрунтувати способи формування професійно-творчих умінь у межах евристичної діалогової взаємодії викладача та майбутніх учителів у процесі вивчення ними гуманітарних дисциплін.

Виклад матеріалу. У процесі діалогової взаємодії на семінарських заняттях широко використовували *групові форми організації навчання*. Викладач у груповій навчальній діяльності керував роботою кожного студента опосередковано, через завдання, що він пропонував групі та які регулювали діяльність кожного студента. Стосунки між суб'єктами навчання набували характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручався в роботу груп тільки тоді, коли в групі виникали запитання, й студенти зверталися за допомогою до свого констультанта (викладача або лідера підгрупи). Підгрупи створювали з урахуванням таких критеріїв, як психологічна сумісність і рівень навчальних можливостей її учасників. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолювала студентів один від одного, а навпаки, давала змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. У цьому випадку студенти мали можливість вільно вступати в діалогову взаємодію з товаришами. У груповій навчальній діяльності формуються колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи, розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Така організація навчальної діяльності сприяла активізації та результативності навчання студентів, самостійності, умінню доводити й відстоювати власну точку зору, а також прислухатися до думки товаришів, набувати культуру ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці.

Евристично-діалогова взаємодія в груповій навчальній діяльності сприяла, передусім, формуванню *організаторсько-регулятивних* у*мінь,* зокрема здійснювати організацію діяльності учасників творчих (інноваційних) проектів; керувати своєю поведінкою; відстоювати свою позицію; *комунікативних* − уміння співпрацювати на інтерактивній основі у спільній творчій взаємодії з іншими суб'єктами навчання; переконувати й навіювати, приваблювати до себе; проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння, взаємодопомогу; бути гнучким у спілкуванні, слухати, доступно, виразно й переконливо викладати власний погляд у діалозі. Студенти навчалися розподіляти обов'язки, спілкуватися між собою, розв'язувати конфлікти, що виникали у спільній діяльності.

Наступна дія – самостійне створення студентом творчого продукту за критеріями. Робота над створенням творчого продукту проводилася на практичному занятті протягом однієї академічної години. Після цього переходили до *третьої стадії евристично-діалогової творчої взаємодії*.

На цій стадії студенти готували й захищали на практичних заняттях, виробничій практиці, науково-практичних конференціях у виші та школах, засіданнях творчих лабораторій самостійні евристичні й креативні роботи як особистісно значимі для них професійні продукти (освітні проекти, розробки навчальних модулів, педагогічні розповіді, фрагменти наукових доповідей і лекцій тощо). На цій стадії в найбільшому обсязі реалізовувалась евристична діалогова взаємодія студентів з обов'язковою презентацією досягнутих результатів. Захист значимих для студента здобутків відбувався прилюдно, у процесі дискусій із призначеними опонентами, експертами, учителями-консультантами тощо.

Після створення творчого продукту на основі евристично-діалогової взаємодії (ці продукти відтворювалися у вигляді письмових творів-роздумів, есе, рефератів, наукових доповідей, розробки евристичної бесіди тощо) студенти його презентували або захищали. Ця самостійна робота включала декілька етапів:

1. Мотиваційна підготовка слухачів. Головне завдання полягало в збудженні, спонуканні майбутніх учителів до творчої діяльності, до важливості й активного сприймання цього продукту. Саме на цій сходинці слухачі повинні бути налаштовані на активну пізнавально-творчу діяльність, сконцентрування їхньої уваги на проблематику, яка піднімається та частково розкривається у творчому продукті.

Студенти перед аудиторією надавали невеликий логічний коментар і пояснення щодо теми ій проблем, які автор підніматиме у своєму виступі, у

чому він передбачає її актуальність, можливість використання продукту в процесі підготовки до професійної діяльності вчителів-гуманітаріїв. Цей монолог давав можливість доповідачу наблизити аудиторію до сприймання його твору й активної евристичної діалогової взаємодії.

2. Виголошення доповідачем змісту створеного ним продукту включало такі моменти. По-перше, автор продовжував заглиблювати аудиторію до обраної проблеми засобами виразності, доступності, ясності та пояснення за допомогою живого слова, постійне підтримування уваги самого викладача, який виконує роль основного експерта. Постійна уважність, емоційна підтримка викладача надавала автору упевненості та сприяла позитивному створенню творчого настрою аудиторії, її зосередженості й об’єктивному обґрунтуванні порад для подальшого вдосконалення твору.

3. Евристичні запитання доповідача та до доповідача. Кожна інтерактивна група після презентації творчого продукту задавала автору низку евристичних запитань.

4. Виступи рецензентів (2–3 хвилини), які заздалегідь ознайомлені з творчим продуктом. Вони у своїх виступах висловлювали думку щодо переваг і недоліків створеного продукту, надавали доповідачеві рекомендації та поради для подальшого вдосконалення. Рецензія на практичному занятті розглядалася нами як усний творчий продукт, який оцінювався викладачем наприкінці заняття.

5. Оцінка творчого продукту. На цьому етапі буде враховуватися кожний бал за проведену роботу. Ці оцінки виставляли автору творчого продукту експерти, опоненти та делегати від кожної інтерактивної підгрупи. У процесі обговорення всіх, кого було залучено до оцінювання, з урахуванням рецензій виставлялася загальна оцінка. Але ця оцінка не була остаточною, автору-доповідачеві надавали можливість удосконалити власний творчий продукт.

Наведемо приклад реалізації процесуального-діяльнісного компоненту розробленої моделі під час вивчення теми «Кайдашева сім’я» І. Нечуя-Левицького.

У вступному слові викладач зробив посилання на слова українського поета й літературознавця М. Рильського, що «Жодна література світу, скільки мені відомо, не має такого правдивого, людяного, сонячного, хоч дещо й затьмареного тугою за кращим життям, твору про трудяще селянство.., як «Кайдашева сім'я» Нечуя. Тут усе виконує свою визначену автором роль, веде свою мистецьку партію, як інструмент у хорошому оркестрі чи хорі».

Для розкриття образу головного героя повісті селянина Омелька Кайдаша викладач поставив перед студентами такі завдання – всебічно, у різних аспектах, у різні періоди життя, очима інших героїв твору висвітлити сутність його характеру, розкрити систему цінностей, показати, як життєві обставини вплинули на його світогляд. Вирішення цих питань здійснювали за допомогою евристичного діалогу, який включав такі запитання: «Чи можна вважати Омелька Кайдаша типовим представником українського селянства?», «Чим відрізняється характер Омелька Кайдаша від головного образу повісті «Хіба ревуть воли як ясла повні» Панаса Мирного – Грицька?», «Що дає нашим сучасникам вивчення образу Кайдаша й усієї повісті І. Нечуя-Левицького?».

Наступною проблемою, яку вирішували на семінарі, було порівняння творчості Івана Нечуя-Левицького та Панаса Мирного. Викладач звернувся до студентської аудиторії з такими словами: «Порівнюючи творчість Івана Нечуя-Левицького та Панаса Мирного, літературознавець Сергій Єфремов писав: «Є у цих двох письменників схожість і в темах, і в загальному світогляді, хоча зовсім інші в кожного з них художні засоби. Левицький швидше жанрист, зовнішні обставини притягають найбільше його увагу, тому, може, й милується він так в описах природи та вроди своїх героїв і щедро розсипає ті описи у своїх творах. Панас Мирний – більше психолог. Проблеми внутрішнього життя, переживання душі людської переважно цікавлять цього письменника, і не етнографія, не зовнішні обставини, не природа в її показних формах, а люди з усіма людськими рисами стоять у нього на першому плані». Після цього відбувся евристичний діалог, який включав такі питання: 1. Як ви вважаєте, чому в художньому вираженні талантів Іван Нечуй-Левицький і Панас Мирний були суголосними митцями? 2. Яку роль відіграв Іван Білик у становленні Панаса Мирного як письменника? Що ви можете розповісти про творчу співпрацю братів? 3. Які теми Панас Мирний розробляв у своїх творах, які проблеми порушував? Чи засвідчувала така тематика й проблематика актуальність цих творів? 4. Які твори світової класики переклав Панас Мирний? Як ви думаєте, чому перекладацька діяльність у той час була вкрай необхідною справою? 5. Що ви можете розповісти про останні роки життя Панаса Яковича та його ставлення до суспільних подій, які відбувалися в Україні? 6. Які факти про дитячі та юнацькі роки Панаса Рудченка вам найбільше запам’яталися й чим саме? 7. Як ви думаєте, чому образ няньки Панаса − баби Оришки − часто зринав у його художніх творах? 8. Як ви можете прокоментувати обраний Панасом Яковичем літературний псевдонім?

Назвіть перші твори Панаса Мирного та поясніть, чому автор друкував їх у Галичині. 9. Що ви довідалися про громадську діяльність Панаса Мирного? Доведіть, що його мужні вчинки засвідчували дієвий патріотизм митця. 10. Чому Панас Мирний присвятив чиновницькій службі п'ятдесят років свого життя? Чи це позначилося на вдачі митця й характері його творчості? Свою думку аргументуйте.

Викладач намагався переконати студентів у тому, що для досягнення істини не можна поспішати з висновками, зробленими на основі лише окремих фактів. Варто подивитися на предмет дослідження з різних позицій, проаналізувати різні підходи. Тому варто проблему, що вирішується, дослідити в різних площинах, розглядаючи її з різних позицій, у різних ситуаціях, у нових зв'язках, аналізуючи з різних сторін. Тільки таким чином можна віднайти нову істину, яка з'явиться на перетині неоднозначних, відмінних думок, різного бачення. З предмета, таким чином, «вичерпується» весь новий зміст, він щоразу повертається іншою стороною, відкриваючи нові й несподівані властивості неоднозначного героя.

Після цього в процесі активної евристичної діалогової взаємодії було розглянуто образ головного героя твору в складній системі «Кайдаш та його буденне оточення» та Грицька за повістю Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні!» аби зрозуміти не лише зовнішній, але й внутрішній світ головних героїв. За законами інтеграції аналізу й синтезу при провідній ролі останнього було здійснено спочатку синтетичні процедури, результатом яких стала ідея цілісності, складності, неоднозначності досліджуваного образу.

Студенти у своїх відповідях підкреслили, що основними причинами тодішнього жалюгідного становища селян було безземелля й бідність, беззаконня й відчуття меншовартісності, національне приниження. Темнота і затурканість спонукала селян до немилосердного цькування Мотрі та її сина після того, як Івана Вареника забрали в солдати. На селі немає грамотних людей. Неосвіченість людей спритно використовує місцеве панство для крутійства й обдурювання, захоплення влади. Усі мрії селянина – про землю, адже вона одна здатна зробити його господарем.

Ця узагальнена ідея вимагала подальших аналітичних процедур встановлення конкретних складових (сюжетних ліній) загальної системи для висвітлення образу підсистеми, які мали розкрити досліджуваний образ Омелька Кайдаша в усіх його сутнісних, життєво необхідних зв'язках. Такий підхід із широким залученням самостійної думки студентів, дав можливість виокремити такі підсистеми: Кайдаш і Кайдашиха, Кайдаш і

його сини, Кайдаш і невістки, Кайдаш і земля, Кайдаш і селяни, Кайдаш і Бог і, нарешті, Кайдаш і освіта.

Складена спільними зусиллями в процесі евристичного діалогу опорна схема (рис. 1), де відображена вся система оточення Кайдаша, стала першим творчим продуктом їхньої евристичної пізнавальної діяльності.

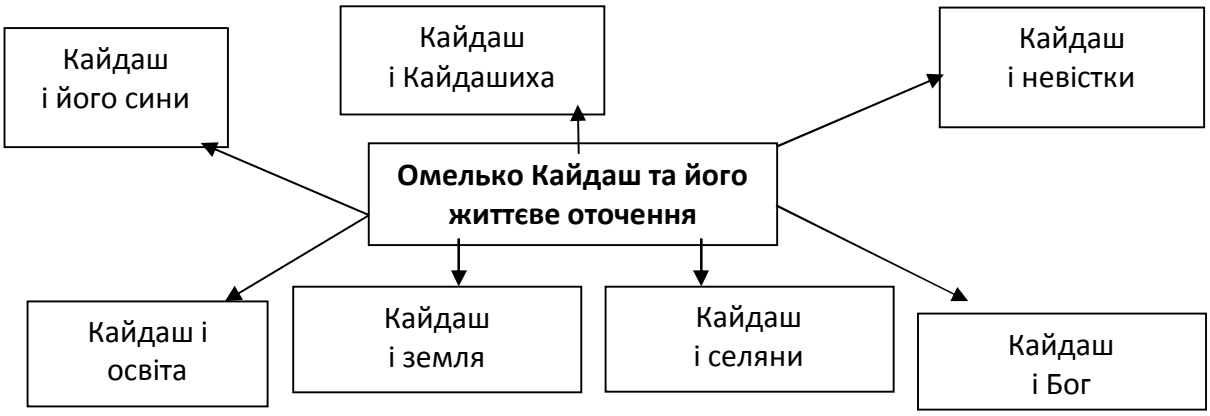


Рис. 1 Опорна схема «Кайдаш та його життєве оточення» до вивчення образу головного героя повісті «Кайдашева сім'я»

Студенти далі зробили такі узагальню вальні висновки: «Отже, одвічна проблема батьків і дітей простежується протягом усієї повісті. У підсистемі Кайдаш і сини виявлені суттєві життєві суперечності, що обумовлено не лише віковими розбіжностями думок, але й ідеалів, поглядів на життя». У процесі обговорення та розв'язання суперечностей зі студентами ми переконалися в тому, що одна з одвічних проблем вимагає знаходження істини.

Саме знаходження істинних знань можна отримати, як довело експериментальне дослідження, за допомогою евристичних запитань для посилення вмінь творчо мислити. Побудова евристичних запитань виявилася складним, але вкрай необхідним способом вийти на рівень справді творчого осягнення таланту, який нічого не спрощував й одночасно штучно не ускладнював стосунки героїв повісті. Щоб з'ясувати всю їх силу й трагедію, надію й безнадійність життя головного героя та його сім'ї, студентів залучили до діалогової взаємодії, що будувалася на такій серії евристичних запитань: Які події сприяють постійним сваркам між членами сім'ї Омелька Кайдаша? Яким чином описує І. Нечуй–Левицкий риси характеру Омелька та його синів? Які кольори при цьому він застосовує (опис одягу, кольору очей тощо)? Чи збігаються погляди Омельки Кайдаша з життєвими поглядами синів? Які причини сприяють тому, що головний герой не мав справжнього авторитету серед молодшого покоління – синів і невісток? У чому головна причина небажання синів Омелька жити зі своїм

батьком у одній хаті? Які глибинні причини соціального й особистісного характеру ускладнювали стосунки батька та його дітей? Які чинники ці стосунки підносили до естетичної краси, а які – до трагічної безвиході?

Аналогічні серії евристичних запитань були складені окремими творчими інтерактивними групами студентів до кожної з вищезазначених підсистем. Ураховуючи складність самої роботи з формування евристичних запитань, вони були віднесені до творчих продуктів і оцінювалися згідно з критеріями навчальних досягнень продуктів такого типу.

Описуючи образ Грицька, інтерактивною групою було складено план у вигляді серії евристичних запитань для його характеристики та представлення перед аудиторією. Робота за таким планом оцінювалася як творчий продукт, створений на основі улюбленого героя студентів: Чим збагатилося дитинство Грицька? Які події відбувалися, коли Грицько поїхав на заробітки? Яким чином одруження вплинуло на характер головного героя? Які інтереси підтримував Грицько під час селянського бунту? Яке ставлення Грицька до Чіпки – п'яниці та Чіпки-багатого? Чому Грицько не поділяв думки своїх односельчан?

Узагальнюючи дослідження образів за допомогою аналітико-синтетичних операцій та комплексу евристичних запитань, було розв'язано систему завдань інтегративного характеру, які мали привести студентів до синтезу знань та умінь дослідницького характеру. Серед таких завдань відзначимо такі: Поміркуйте та порівняйте селянина, якого описує І. Нечуй–Левицький та сучасного сільського жителя? У чому схожість і відмінність? Чому неосвіченість, безкультур'я людей стали причиною більшості сварок і конфліктів Омелька не лише із сім'єю, але й з односельчанами? Поміркуйте, чому сучасне освічене суспільство не позбулося подібних проблем? Як нам вчиняти у становленні справді гуманістичних стосунків? Які основні риси характеру Омелька Кайдаша, на ваш погляд, заслуговують особливого схвалення? Чому? Чи змінилися ці риси українця сьогодні? Чи можна це підтвердити життям і вчинками ваших дідусів – українців XIX і XX століття?

Такі завдання формували евристичні вміння майбутніх учителів знаходити синтетичні узагальнення і, відштовхуючись від них, проводити аналітичні операції, штучно виокремлюючи певні риси, явища, події, а потім знову об'єднувати їх за допомогою аналогій, порівнянь, протиставлень тощо. Таким чином, у студентів формувалося вміння знаходити невідоме за допомогою евристичного діалогу.

Узагальнюючи різні висновки, спільними зусиллями викладача й студентів було зроблено важливе для них відкриття: так, ми можемо

вважати Омелька Кайдаша типовим представником українського селянства. Він, як і всі представники родини Кайдашів, наділений позитивними й негативними, типовими й індивідуальними рисами, але всі вони притаманні українцям, і характеризують нас як націю. У цьому велика заслуга І. Нечуя-Левицького, бо саме він образами повісті довів, що така нація існує, що вона самобутня й має свої багатовікові традиції. Крім того, студенти зазначали та самостійно дійшли висновку (у різних його варіаціях), що повість «Кайдашева сім'я» та її герої об'єктивно збагачують нашого сучасника, талановито розкриваючи природню красу народного життя й селянського побуту, його просту, але надзвичайно багату мову, звичаї, й одночасно доносять до нас трагізм і безвихідь народу, в якого відібрали право на освіту й освоєння світової культури.

Водночас, критично оцінюючи процес евристичного освоєння майбутніми вчителями предметів дисциплін гуманітарного циклу, ми дійшли думки, що евристичний спосіб у навчальному процесі не всеосяжний. Він має місце лише в процесі освоєння складних інтегративних проблем творчого змісту. Інші частини навчального матеріалу гуманітарних предметів (знання тексту, граматична й стилістична грамотність, заучування напам'ять тощо) потребують традиційних методів навчання, які безумовно та природньо поєднуються з навчанням евристичним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Вестник МГУ. Сер.7. Философия. – 1991. – № 1. – С. 59–64.

2. Библер В. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 412 с.

3. Король А. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Король // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 17–23.

4. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / О. Б. Кривонос. – Х., 2009. – 20 с.

5. Лазарєв М. О. Інтеграція евристичного та модульного навчання у формуванні творчої особистості педагога / М. О. Лазарєв // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. 3 (13). – 290 с.

6. Проценко І. І. Поетапне формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів у процесі діалогової взаємодії / І. І. Проценко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 28–36.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. И. Способы формирования профессионально-творческих умений в процессе эвристического диалога.

Выяснена важная роль диалогового взаимодействия при создании образовательных продуктов – основной цели эвристической учебной деятельности. В

исследовании на базе дидактичной модели, которая включала и процесуальный компонент, формирование профессионально-творческих умений приведены фрагменты лекционных и практических занятий, которые способствуют успешному освоению будущими специалистами инновационной образовательной технологии – эвристического диалогового взаимодействия по приоритетам вопросительной деятельности студентов, направленной на достижение цели учебной деятельности, – создания значимого для них творческого образовательного продукта.

Ключевые слова: диалоговое взаимодействие, творческий продукт, эвристическая учеба, вопросительная деятельность, учебный процесс, дидактичная модель, будущие специалисты, профессионально-творческие умения.

SUMMARY

Protsenko I. Methods of forming of professionally-creative abilities in the process of heuristic dialogue.

The important role of dialogue co-operation is found out at creation of educational products – primary purpose of heuristic educational activity. In the research on the basis of didactics model that includes a procedural component, of forming professionally-creative abilities the fragments of lecture and practical employments are given. The successful mastering the future specialists of innovative educational technology is heuristic dialogue co-operation on priorities of interrogative activity of students. It helps to form organizational and regulatory abilities, in particular to carry out organization of participants' activity to create (innovative) projects; to manage the behavior; to defend the position; communicative ability to cooperate on interactive basis in general (creative co-operating with other subjects of studies); to convince and inspire, attract to itself; to show mutual respect and understanding, mutual help; to be flexible in commonunication, to listen accessibly, distinctly and convincing to lay out an own look in a dialogue.

The basic stages of heuristic-dialogue co-operation, on that students prepared and secured for practical employments, productive practice, research and practice conferences in higher educational establishments and schools are distinguished.

After creation educational product on the basis of heuristic-dialogue co-operation (these products were recreated as writing works-reflections, essay, reports, scientific lectures, developments of heuristic conversation and others) the students presented them in the classroom. This independent work includes a few stages:

1. Motivational preparation of listeners. A main task consists in excitation, motive of future teachers to creative activity, to importance and active perception of this product. Students before an audience get a small logical comment and explanation in relation to a theme and problems that an author will lift in the performance, what he provides for in actuality, possibility of the use of product in the process of preparation to professional activity of humanities teachers. This monologue gives an opportunity to the speaker to approach an audience to perception of this work and active a heuristic dialogue co-operation.

2. Announcing the content of the product includes such moments as the author continues to deepen an audience to the select problem by facilities of expressiveness, availability, clarity and explanation by means of living word, permanent maintenance of teacher's attention that carries out the role of basic expert.

3. Heuristic questions of the speaker and to the speaker. Every interactive group after presentation of creative product sets the row of heuristic questions to the author.

4. Performances of the reviewers (2–3 minutes) that are acquainted with a creative product beforehand. They express their opinion in relation to advantages and lacks of the created product, give to the speaker recommendations and advice for further perfection. A

review on practical employment is examined by us as a verbal creative product that is estimated by a teacher at the end of study.

5. Estimation of creative product. On this stage every point will be taken into account for the conducted work. These estimations are proposed to the author of creative product by experts, opponents and delegates from every interactive sub-group. In the process of discussion all participants give their evaluation, taking into account the previous reviews. This estimation is not final, the possibility to perfect the creative product is given to a speaker.

***Key words**: dialogue cooperation, creative product, heuristic studies, interrogative activity, educational process, didactics model, future specialists, professionally-creative abilities.*

УДК 373. 543

І. В. Тимощук
Український державний університет
фінансів та міжнародної торгівлі

ПОТЕНЦІАЛ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИХОВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті розкрито поняття цінностей і ціннісних орієнтацій; визначено вплив ціннісної системи на формування особистості; окреслено виховний потенціал іноземної мови, що впливає на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери людини; особливу увагу зосереджено на обґрунтуванні принципів співпраці викладачів зі студентами, які впливають на гуманізацію навчально-виховного процесу; розглянуто форми та методи їх взаємодії; проведено аналіз наукових досліджень з визначеної теми.

***Ключові слова**:цінності, ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, принципи, форми та методи, виховання, особистість, іноземна мова.*

Постановка проблеми. Суспільство, як і його окремі члени, завжди мають, за словами Е. Фромма, інтенсивну потребу в системі орієнтацій, основу якої становлять цінності й ідеали [8, 361]. Цінності завдяки своєму світоглядно-інтегративному характеру служать як людині, так і соціальним спільнотам духовними векторами життя.

Категорія «цінність» є предметом теоретичних досліджень багатьох гуманітарних дисциплін – філософії, соціології, педагогіки, психології, етики, естетики, політології, економіки та мови, зокрема. Адже мова – це не тільки засіб спілкування та експлікації думки, але й частина культурного життя спільноти, що розмовляє цією мовою. Хоча проблема цінностей належить до найбільш складних і суперечливих, але потенціал мови настільки потужний, що не виникає жодних сумнівів щодо можливостей її виховного впливу на розвиток особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові засади для розуміння гуманістичних цінностей, їх соціальної та особистісної значущості були закладені класичною філософією, особливо такими яскравими її

представниками як Сократ, Епікур, Лукрецій, Демокріт, Аристотель і давньоримські стоїки.

Гуманістичні ідеї античності знайшли свій розвиток у філософії та педагогіці Відродження, представниками якої є В. де Фельтре, Е. Роттердамський, Т. Мор, Ф. Рабле, М. Монтель, Т. Кампанелла та ін. У центрі уваги педагогічних дій вони поставили культ життєрадісної, гармонійно розвиненої людини, яка вміє цінувати життя та насолоджуватися ним. Педагоги-гуманісти заперечували все те, що заважало духовній свободі людини.

Пізніше ці ідеї отримали своє подальше наукове обґрунтування в працях цілої низки вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів і педагогів. Для нашого дослідження, зокрема, суттєве значення мали стверджувані філософами ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самовизначення, до самовдосконалення (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бердяєв, І. Донцов, І. Кант, М. Мамардашвілі, С. Рубінштейн, Г. Тульчинський та ін.).

Науковцями також досліджувалися питання феномену саморозвитку особистості, ідеї гуманістичного виховання, проблематика виховання в молоді ціннісних орієнтацій.

Проте, незважаючи на особливу значущість цієї проблеми, в силу різних як об'єктивних, так і суб'єктивних обставин, вона ще не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняних педагогічних дослідженнях. Крім того, не було жодного дослідження, присвяченого визначенню потенціалу іноземної мови у формуванні гуманістичних цінностей.

Мета статті полягає у визначенні потенціалу іноземної мови у вихованні гуманістичних цінностей та обґрунтуванні принципів взаємодії «Викладач» – «Студент», що впливають на гуманізацію навчально-виховного процесу в цілому.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох століть науковці дискутують стосовно питання: «А які ж цінності є найважливішими?» Актуальним це питання залишається й у наш час, оскільки однозначної відповіді годі й очікувати, адже їх важливість залежить від багатьох чинників, а, як відомо, кожна епоха має свої особливості.

Цінність являє собою узагальнююче поняття для таких явищ духовного життя, як ідея або ідеал, моральна норма, художній твір. Система ж цінностей особистості відображає внутрішній стрижень її культури. Вона спрямовує всі форми суспільної діяльності особистості. Об'єднуючи відповідні інтереси різноманітними ідейними, моральними й естетичними засобами, система цінностей виявляється важливим

джерелом безпосередніх мотивів поведінки та діяльності людини. Таким чином, система цінностей – це та ланка, яка об'єднує суспільство й особистість, задіюючи її до системи суспільних відносин, а також визначає індивідуальну спрямованість людини, сенс її життя й особливості самоствердження та самореалізації [6, 20].

Формування особистості та її ціннісної системи тісно взаємопов'язані. Розвиток особистості залежить від того, які цінності становлять основу її світогляду, яким орієнтирам вона надає перевагу серед ієрархії цінностей. Тому не випадково, що в період різких переорієнтацій, які переживає сьогодні й Україна, на передній край гуманітарних і соціальних наук, теорії та практики виховання було висунуто проблему цінностей. Її розв'язання ускладнюється тим, що в сучасних умовах, як слушно зазначають М. Шилова, Г. Саволайнен, Т. Киреєва, поруч із загальнолюдськими, гуманістичними цінностями в суспільній свідомості реально існують, проявляються й активно пропагуються далеко не гуманні цілі та ідеали виховання [9, 42].

Така розбіжність у ціннісних орієнтаціях, яка присутня у загальнолюдській свідомості, суттєво впливає на результати виховної роботи з молоддю. Тому сьогодні так важливо визначитись у тих ціннісних орієнтаціях, що найбільшою мірою сприяють утвердженню норм загальнолюдської моралі, облагороджують дії та вчинки особистості.

З огляду на події, які відбуваються в нашій країні, немає жодних сумнівів у тому, що гуманістичні цінності повинні зайняти чільне місце у вихованні сучасної молоді, в чиїх руках знаходиться наше майбутнє.

Важливість проблеми формування гуманістичних цінностей потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Загальновизнаним є те, що домінантою процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі є передача знань і вмінь, оскільки молода людина приходить до нього для одержання професії, маючи вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів. Але знання й уміння поза зв'язком із гуманістичними цінностями можуть загрожувати навіть самому існуванню людства. Недарма ще в епоху Середньовіччя в середині XV століття італійський гуманіст Леон Баттіста Альберті застерігав про небезпечні наслідки тріумфу людського розуму, який може негативно вплинути на долю світу [1, 327].

Нерідко викладачі не ставлять собі запитань, для чого студентам певна інформація, що вона дає для розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Головне завдання – це ефективність навчального процесу. За

таких умов будь-які цінності – моральні, естетичні, екзістенціальні (сенсожиттєві) – знаходяться із знаннями у відношенні додатковості, що негативно позначається на ставленні студентів до тих моральних норм і цінностей, які закладені у змісті навчальних дисциплін.

Цінності, ціннісні ставлення, як доведено вченими, створюються на основі усвідомлення суб'єктом явища, об'єкта, предмета як особистісно значущих, розуміння їх необхідності, корисності, приємного для себе (В. Блюмкін. В. Тугарінов та ін.) [3, 36; 7, 178].

Важливим фактором формування у студентів адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей є їх загальнокультурний рівень, що передбачає засвоєння духовних цінностей як власного народу, так і інших культур. Збагаченню загальнокультурного рівня студентів значною мірою сприяє зміст дисциплін гуманітарного циклу. Особливо це стосується іноземної мови, оскільки основною метою її вивчення є розвиток особистості, яка здатна й бажає брати участь у міжкультурній комунікації та самостійно удосконалюватися в діяльності, якою вона оволодіває. А мета навчання, як відомо, визначає його зміст. Виховний потенціал іноземної мови у формуванні гуманістичних цінностей обумовлений тим, що знання про країну, які зафіксовані в мовних одиницях, містять інформацію про національну культуру. Як переконливо показали дослідження Є. Верещагіна і В. Костомарова, всі мови мають краєзнавчий характер, тобто є культуроносними [4, 157]. Тому теза про невіддільність навчання іноземної мови від одночасного ознайомлення студентів з культурою країни, мова якої вивчається, її історією та сучасним життям є загальновизнаною.

Засвоєння програмового матеріалу дає можливість пізнати культуру тієї чи іншої країни, її традиції, звичаї, свята. Засвоюючи мову, студенти одночасно проникають у нову національну культуру, простежують як діють конкретні загальнолюдські цінності. Оволодіння іноземною мовою допомагає глибше усвідомити сутність «діалогу культур» (термін В. Біблера [2]), що сприяє зближенню представників різних національних культур, забезпечує взаєморозуміння та взаємоповагу між людьми, утвердження гуманістичних ідей. Розширення можливостей прямого спілкування із зарубіжними однолітками, крім отримання інформації про культурні особливості інших країн, активізує потребу в набутті певних цінностей, необхідних для успішної, продуктивної взаємодії.

Виділення національно-культурного компонента у викладанні іноземної мови дозволяє глибше проникнути у сутність гуманістичних

цінностей, усвідомити їх загальнолюдський характер, особистісну та суспільну значущість. Так, приміром, прислів'я фіксують колективний або індивідуальний досвід людей, який заслуговує суспільного визнання. Вони накопичують у своєму змісті й зберігають людський досвід, характер взаємостосунків, ціннісні орієнтації, а також відображають умови життя народу – носія мови, його історію, культуру, географію країни.

Слід відзначити ще одну сторону прислів'я – естетичну. Маючи велику художню виразність, вони сприяють збагаченню словникового запасу, розвитку особистості, діючи на її емоційну сферу, поглиблюють краєзнавчі знання, підвищують культурний рівень, що також позитивно впливає на формування у студентів адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей.

Національна особливість мовного етикету виявляється у своєрідності вираження семантики еквівалентних формул мовного етикету, в різноманітності формул етикету, призначених для певної ситуації. Наприклад, дякуючи друзям, знайомим, можна сказати: «Дякую, це дуже приємно», а під час спілкування із дорослими або в офіційному середовищі: «Це так люб'язно з вашого боку. Я не знаю, як вам дякувати». Отже, вивчаючи іноземну мову, студенти від самого початку мають можливість свідомо використовувати формули мовного етикету, які виступають як соціально-культурні реалії ставлення до людини.

Отже, потенційні виховні можливості іноземної мови дають студентам можливість усвідомити зразки гуманістичних цінностей та на їх основі проектувати власні дії. Ця картина майбутнього, цей образ мети покликані найбільшою мірою внутрішньо мобілізувати студентів. Цьому значною мірою сприяє також і організація навчально-виховного процесу: гуманізація відносини між студентами й викладачами, удосконалення традиційних форм навчальної діяльності та широке впровадження інноваційних форм навчання (тренінги, ділові ігри); стимулювання самоосвіти студентів шляхом включення їх у дослідницьку роботу.

В основу корегування дій викладачів можна покласти такі принципи їх взаємовідносин зі студентами.

Принцип відкритості й автономії. Суть його полягає в тому, що без відкритого вираження кожним студентом своїх проблем, ставлення до тих чи інших подій і фактів, до змісту навчально-пізнавальної діяльності діалог між учасниками педагогічного процесу неможливий. Тому слід прагнути максимально сприяти виникненню готовності до розуміння та до визнання права кожного на власну думку. При цьому враховується, що студент

повинен бути відкритий не лише до думки інших, але й мати право зберегти свою думку стосовно конкретного явища. Це положення розглядається як неодмінна умова формування у студентів адекватного ставлення до себе як суб'єктів процесу професійної підготовки. Ми вважаємо, що кожен студент, наскільки це можливо, повинен включитися у процес аналізу власних установок на гуманістичні цінності. Щоб досягти цієї мети, використовуються такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутніх фахівців, які б сприяли їх руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

Одним з основних принципів є принцип переконання за умови збереження альтернативи. Переконати – означає знайти спільну думку, не затушовуючи об'єктивно існуючих суперечностей, що завжди будуть залишатися джерелом альтернативи. Важливо, щоб вона сприймалася як благо, але не відкидала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені, добровільні й погоджені дії. Пошук загального взаєморозуміння виступає і як принцип конструювання відносин між студентами й педагогами, і як завдання, яке вони покликані розв'язати, щоб зуміти спільно діяти.

Принцип довіри й сумніву. Взаємини повинні будуватися на основі повної довіри до студента, навіть якщо він непослідовний у вираженні власної позиції, формулюванні висновків тощо. Сумніву піддаються лише «продукти свідомості»: заяви, тези, висновки і т.п. Завдяки сумніву розкриваються суперечності, виявляються проблеми (як зовнішні, так і внутрішні). Сумнів є умова пізнання, а довіра до того, хто пізнає – це умова його вільного руху до пошуку власних істин. Реалізація принципу «довіри й сумніву» вимагає враховувати реакції студентів на сумнів як норму.

Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції. У своїй роботі викладачам варто перебороти «об'єктну» позицію студента в процесі професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть» тощо), включаючи його в процес постановки цілей, активного їх втілення і відповідальної рефлексії за зроблене. Розвиваючи суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами та студентами, потрібно прагнути до того, щоб студент міг вибрати орієнтири для формування власного ставлення до діяльності, до себе, до інших. Якщо головним орієнтиром для майбутнього працівника стане людина як особистість, – то він стане професіоналом, який підпорядковує свою діяльність гуманістичним ідеалам і цінностям.

Гуманістичні принципи відносин зі студентами, якщо вони приймаються викладачем, реалізуються у формах і методах їхньої

взаємодії. На певному етапі викладання варто змінити класичний підхід до викладення змісту навчального матеріалу: класичний монолог краще було б перетрансформувати в дискусію, діалог, полілог. Дискусія, приміром, використовується у випадку, коли необхідно виявити різні точки зору на морально-етичну проблему. За таких умов її учасниками стають усі присутні студенти. Оскільки дискусія не припускає досягнення загальної думки, вона сприяє відкритому вибору студентом близької йому точки зору на проблему, що значно поглиблює осмислення значущості гуманістичних цінностей.

Продуктивними є також заняття за участю викладачів різних навчальних предметів (викладач іноземної мови, історик, соціолог, психолог, лікар), які мають свою думку про дискусійне питання. Студенти на таких заняттях стають учасниками дискусії, у якій представлені аргументовані професійні точки зору з приводу обговорюваної проблеми, їм відкривається досить широкий спектр позицій, різних підходів і аргументацій. Основним завданням, яке виникає в процесі дискусії, є чітке збереження предмета обговорення.

Заняття-діалоги передбачають участь двох викладачів (наприклад, викладача іноземної мови та історії чи соціології) у діалоговому режимі, що дозволяє висувати альтернативні думки, доповнювати подібні позиції. У заняттях-діалогах сильна тенденція пошуку загального вихідного положення, що дає можливість робити більш точні висновки й узагальнення.

Заняття-полілоги. Суть такої форми полягає в тому, що учасники уточнюють предмет розмови, а потім у визначеній послідовності, що задається викладачем, осмислюють і розширюють його зміст. Педагог, до того ж, виконує функції транслятора інформації, яка фіксується й осмислюється студентами безпосередньо в аудиторії.

Використання в традиційно монологічній роботі викладача елементів діалогу хоч і ускладнює його працю, але має також свої позитивні сторони: створює для студентів ситуацію вибору тієї чи іншої позиції, тих чи інших ціннісних основ. Такі заняття, як свідчать проведені нами опитування студентів, уже не сприймається ними як просто вид одержання інформації, а стають джерелом формування в них установки на діалогічне спілкування, на особистісне знання, на розуміння.

Інший напрям спільної діяльності викладача та студентів на занятті – розв’язання творчих завдань, тобто аналіз конкретних ситуацій, насичених морально-етичним змістом, а також міркування на актуальні теми про майбутню професійну діяльність.

Морально-етичні ситуації реально виникають і в навчально-виховному процесі. Вони характеризуються неузгодженістю між реальною поведінкою студентів у навчальному закладі чи під час практики і тим, чого очікували від них навколишні. Студентам, наприклад, можна запропонувати розглянути такі ситуації:

– аналіз-ілюстрації – демонструються визначені дії, а також аналізуються їх позитивні й негативні наслідки, оцінюється ефективність використання визначених прийомів і способів, а також виявляється роль діючих факторів і обставин;

– аналіз-оцінка – студентам дається завдання описати конкретну подію з їхньої практики й пропонуються відповідні заходи щодо її успішного розв'язання: оцінити правильність запропонованих дій, співвіднести виникаючі наслідки виходу із ситуації з вжитими заходами;

– аналіз-вправа – група студентів вивчає ситуацію, виробляє план дій і приймає обґрунтовані рішення відповідно до гуманістичних цінностей.

Морально-етичне завдання містить вимогу зняти певну «неузгодженість» і знайти спосіб чи засіб подолання суперечності, яка виникає на шляху до досягнення мети. Використання таких завдань, з одного боку, сприяє застосуванню одержуваних студентами теоретичних знань під час вивчення навчальних дисциплін, а з іншого – розвиває гуманістичне мислення, формує моральну свідомість.

Як відомо, далеко не завжди зміст заняття дозволяє зацікавити студентів. У таких ситуаціях варто створити собі та своїм партнерам позитивну мотивацію. Для цього використовується така форма навчання як «оргдіалог» – оригінальна форма інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей, оволодіння навчальною та науковою інформацією. Цей метод було розроблено в 1920 р. А. Ривіним [5, 74].

«Оргдіалог» – це тимчасова робота діалогічних пар. Спочатку один повідомляє партнеру про виконання домашнього завдання. Потім вони разом обговорюють, усвідомлюють, формулюють, редагують і записують головні думки, які відповідають цільовій настанові й визначають подальші дії. Після цього своє завдання читає інший учасник. Знову обговорення, пошук і фіксація головного. Через 7–10 хв. співрозмовники розходяться, щоб донести засвоєне до інших учасників заняття. У новій парі кожний повинен поділитися з новим співрозмовником тим, про що довідався, збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, зрозуміти той зміст навчального матеріалу, який повідомляє партнер. Через 7–10 хв. утворяться нові пари. До кінця заняття в кожного відпрацьовується розгорнутий план повідомлення з теми. Один починає огляд, інші

доповнюють, уточнюють, дають власну оцінку прочитаному, заперечують автору, доповідачеві. Може бути й інший варіант проведення «оргдіалога». При цьому методика залишається тією ж, але домашнє завдання заздалегідь не дається. У кожного студента; мається свій текстовий фрагмент. Читання й обговорення інформації відбувається на занятті.

Аналіз досвіду дає підстави стверджувати, що дуже часто на шляху освоєння тих чи інших цінностей перед студентами виникають утруднення, насамперед, особистісного характеру, пов'язані зі стереотипними установками й реакціями. За своєю природою ці утруднення належать до сфери міжособистісної взаємодії, позбутися яких можна, застосовуючи соціально-психологічні методи, у тому числі тренінг.

Для реалізації вищезазначених завдань широко застосовуються різноманітні, в тому числі активні, форми й методи соціального навчання: як колективна, так і індивідуально-консультативна робота; моделювання й аналіз ситуацій професійного спілкування; дискусії, спрямовані на обговорення й корекцію ціннісних орієнтацій і установок студентів; практичні заняття з питань діагностики сформованості гуманістичних якостей особистості; читання й обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного та ділового спілкування; допомога студентам у складанні й реалізації програм морального самовдосконалення; виконання спеціальних завдань під час проходження практики; тренінгові заняття у групі. Усі перераховані активні методи й форми соціально-психологічної підготовки мають на меті свідоме засвоєння студентами особистісної та соціальної значущості гуманістичних цінностей; корекцію системи ціннісних установок та імпліцитних теорій, які лежать в основі саморегуляції особистості; створення передумов для успішної взаємодії з майбутніми пацієнтами.

Потрібно особливо звернути увагу на те, що активні форми й методи роботи спрямовуються не на примусове формування у студентів тих чи інших цінностей, а мають на меті створення оптимальних умов для адекватного усвідомлення ними позитивних сторін і недоліків власної поведінки, самостійного вибору, конструювання та практичного випробування доцільності особистісних ціннісних утворень.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Експериментальні дослідження та практичний досвід свідчать про те, що формування гуманістичних цінностей студентів – процес тривалий, поетапний, у якому виділяється декілька взаємозв'язаних і разом з тим відносно своєрідних стадій: рефлексивно-діагностичної, конструктивної, експериментально-пошукової та інтегративної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альберти Леоне Баттисто. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : В 86 томах / Альберти Леоне Баттисто. – СПб., 1892. – Т. 1. – С. 327.

2. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 22–29.

3. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей / В. А. Блюмкин. – М. : Знание, 1981. – 61 с.

4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

5. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

6. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / А. Лазарчук // Психологія і суспільство – 2003. – № 2. – С. 19–38.

7. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 344 с.

8. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм. – Мн. : Попурри, 2000. – 672 с.

9. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников / М. И. Шилова. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.

РЕЗЮМЕ

Тимощук И. В. Потенциал иностранного языка в воспитании гуманистических ценностей.

В статье раскрыто понятие ценностей и ценностных ориентаций, определено влияние ценностной системы на формирование личности, очерчен воспитательный потенциал иностранного языка, влияющий на развитие мотивационно – ценностной сферы человека, особое внимание сосредоточено на обосновании принципов взаимоотношения преподавателей со студентами, которые влияют на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, рассмотрены формы и методы их взаимодействия, проведен анализ научных исследований по изучаемой теме.

***Ключевые слова**: ценности, ценностные ориентации, гуманистические ценности, принципы, формы и методы, воспитание, личность, иностранный язык.*

SUMMARY

Tymoshchuk I. Potential of foreign language in the formation of humanist values.

In the article we exposed the meaning of values and value orientation. In particular we defined that value is a complex concept for such phenomena of spiritual life as idea or ideal, moral norm or artistic work. And the system of value orientations reflects an internal essence of its culture. It directs all the forms of social activity of the individual. Thus, the system of values is the link that unites community and individual, including him to the system of social relations, as well as defining the essence of life and specialties for self-assertiveness and self-realization.

There was also determined the influence of value system on personality formation, outlined an educational potential of foreign language which influences the development of a person motivational-valued sphere.

Special attention was paid to analysis of the principles of teachers and students collaboration which make influence on humanization of the whole educational process. Among the existing principles we outlined the most important of them:

- *principle of openness and autonomy;*
- *principle of persuasion at the maintenance of alternative;*
- *principle of trust and doubt;*
- *principle of a subject to subject position;*

Taking into consideration the fact that humanist principles of collaboration between teachers and students should be realized with the help of forms and methods of their cooperation we described in details how they work.

It should be mentioned that we studied a lot of scientific researches on the given problem highlighted in the works of domestic and foreign philosophers, psychologists and educationalists, but the most significant value for us had the ideas of philosophers of a personality self-development, her ability to self-determination and self-improving (M. Bahtin, V. Bibler, M. Berdiaev, I. Donzov, I. Kant, M. Mardashchvili, S. Rubinshchtein, G. Tulchinskyi and so on).

So, experimental work and our experience in the researched sphere allow us to draw a conclusion that formation of humanist values of any student is a long-term process which has its own stages: reflexive-diagnostic, constructive, experimental-researching and integrative ones.

Key words: *values, value orientations, humanist values, principles, forms and methods, education, personality, foreign language.*

УДК 377.3–053.6

А. В. Хижняк
Інститут проблем виховання НАПН України

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МІСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИЦЬ У СІМ'Ї

У статті висвітлюється проблема професійного самовизначення старшокласниць у міських сім'ях, подаються етапи вибору особистістю певної професії. Розкриваються форми й методи професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї. Детально описано такі методи, як дискусія, ділові ігри, самопрезентація, проектування майбутнього. Акцентується увага на тому, що успішність професійного самовизначення старшокласниць забезпечується спільною діяльністю в цьому напрямі сім'ї та школи.

Ключові слова*: професійне самовизначення, старшокласниці, міська сім'я, форми й методи роботи, самопрезентація, ділові ігри, проектування майбутнього, взаємодія сім'ї та школи.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітянської, економічної, соціальної галузей зростає необхідність у компетентних фахівцях, що актуалізує проблему професійного самовизначення старшокласників. Саме перед сім'єю та школою постає завдання – допомогти підростаючому поколінню обрати правильну професію, яка б відповідала їхнім схильностям, нахилам, можливостям і в майбутньому не лише приносила б задоволення, але й допомогла б самореалізуватися. Тому важливим видається підібрати такі форми й методи роботи, які б забезпечили ефективність цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти профорієнтації та професійного самовизначення школярів досліджували як педагоги (Л. Артем'єва, Д. Закатнов, В. Мачуський, О. Мельник, М. Тименко, В. Туляєв та ін.), так і психологи (В. Васильков, Є. Клімов, І. Кон, В. Моляко, Н. Світлична та ін.). Дана проблема частково набула висвітлення й у дисертаційних дослідженнях О. Вітковської, О. Джури, І. Кравченка, М. Піддячого, В. Романчука та ін.

Мета статті полягає в розкритті сучасних форм і методів професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Вибір учнем певної професії проходить у декілька етапів (за Є. Клімовим):

1. Перший крок в ухваленні рішення про вибір професії полягає в упорядкуванні загальних знань щодо світу професій, включаючи знання про основні вимоги, що ставляться професіями до особистісних якостей людини.

2. Наступний етап передбачає створення ситуації вибору професії. При цьому учневі необхідно виділити можливості й обмеження, зумовлені особливостями обставин у родині (позиція сім'ї); впливом товаришів, однолітків (позиція товаришів); позицією школи щодо професійного майбутнього конкретного учня. Доцільно диференціювати можливості й обмеження за такими категоріями: такі, із якими не можна не рахуватися; такі, із якими краще рахуватися, чим не рахуватися; такі, якими можна нехтувати.

3. Наступний крок передбачає цілеспрямований збір учнем відомостей, інформації щодо зон, які були відібрані на карті світу професій до даного етапу. Основними джерелами ознайомлення з професіями можуть бути: розповідь учителя про професії, пов'язані з навчальним предметом, що ним викладається; розповідь представника тієї або іншої професії, запрошеного в школу для бесіди з учнями; розповідь учнів, які спеціально зібрали матеріал про професію своїх рідних або професії, що їх зацікавили; професіографічна екскурсія; відвідання ярмарок професій; книги, статті, довідники про професії, засоби масової інформації; особиста участь у окремих найпростіших видах праці.

4. Для уточнення професійного вибору учневі потрібно визначити формулу найбільш підходящої для нього професії. Тобто орієнтир на певну галузь діяльності, а не на конкретну професію. «Особистій» формулі можуть відповідати декілька спеціальностей. Серед них, уже з урахуванням ситуативних обставин, надалі можна вибирати одну професію.

5. Висновок про перший крок на шляху освоєння обраної професії, фаху. Якщо учень хоче відразу після випуску зі школи піти працювати, все одно якийсь час він буде навчатися, хоча б на курсах або безпосередньо на робочому місці. Таким чином, вибір професії, тим більше професії кваліфікованої – це, як правило, і вибір професійного навчального закладу, вибір форми, шляху надбання професії.

6. Повторне уточнення всіх пунктів, які характеризують особисті професійні плани [1].

Під професійним самовизначенням міських старшокласниць розуміємо складний цілісний процес, що передбачає вибір особистістю професійної сфери діяльності з урахуванням власних індивідуальних здібностей, гендерних особливостей, місця проживання та потреб на ринку праці.

Оскільки дані констатувального етапу експерименту засвідчили в старшокласниць недостатню сформованість уявлень про майбутню професію, незнання вимог професії до особистості, орієнтованість переважно на зовнішні характеристики майбутньої професії, відсутність чіткої професійної перспективи, розроблялася Програма «Професійне самовизначення старшокласниць у міських сім'ях» та підбиралися форми й методи роботи, які б підвищили ефективність професійного самовизначення старшокласниць у міських сім'ях.

Означена Програма включала в себе 4 заняття для 9 класу («Я – майбутня жінка»; «Мої можливості, здібності та інтереси»; «Цікавий світ професій»; «Мій вибір»), 4 заняття для 10 класу («Культура спілкування»; «Успішна жінка. Яка вона?»; «Я та обрана професія»; «Професійний вибір та самореалізація особистості»), а також 3 виховні години для батьків («Психологічні особливості дівчат-старшокласниць»; «Роль сім'ї у професійному самовизначенні старшокласників»; «Ефективні способи підтримки життєвого та професійного вибору доньки»).

Зважаючи на те, що старшокласниці перебували на різних рівнях професійного самовизначення, використовували такі форми роботи, як:

– фронтальна: залучення всіх старшокласниць до участі в бесідах, виконанні завдань, вправ, тестів, ігор та ін. За такої організаційної форми всі дівчата задіяні в спільній діяльності, що дає можливість розглянути різні варіанти професійного самовизначення;

– групова (з однаковим або змішаним складом учениць за рівнем професійного самовизначення);

– парна: цю форму виховної діяльності використовували під час розв'язання проблемних ситуацій, виконання завдань. Вона передбачала

допомогу сильного учня слабшому. Пари визначав учитель, зважаючи на особистісні вподобання учениць, їхній рівень професійного самовизначення;

– індивідуальна: такий підхід використовувався переважно до старшокласниць, які належали до низького рівня, під час бесід, самостійної роботи тощо.

У своїй роботі використовували різні методи роботи із старшокласницями та їхніми батьками (бесіда, дискусія, планування майбутнього, самопрезентація, ділові ігри, обговорення виховних ситуацій тощо). Розглянемо їх детальніше.

Проблемна ситуація – це фрагмент діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості, освіченості особистості (колективу, групи). Наприклад, обговорювали із старшокласницями ситуацію такого змісту: «Ваш співробітник указав на помилку, яку Ви зробили у своїй роботі, зауваживши при цьому, що Ви некомпетентні. Як відреагуєте в подібній ситуації?».

Розв'язання таких ситуацій є творчою задачею.

Дискусія – форма колективного обговорення, мета якої – виявити істину через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити.

Організація дискусії має три основні етапи: підготовчий, основний, заключний.

Підготовчий етап передбачає такі завдання: сформулювати тему дискусії; визначити основні питання, які обговорюватимуться; підготувати основну літературу з проблеми, що виноситься на дискусію; визначити місце та час проведення дискусії.

На другому етапі – основному – обговорюються питання, які внесені до порядку денного. Якщо в процесі обговорення або ж осмислення деяких моментів дискусії виникає невелика пауза, то ведучому не рекомендується її переривати, даючи можливість учасникам дискусії трохи поміркувати, оскільки це може сприяти новому повороту дискусії.

Третій етап – заключний – це підбиття підсумків. Як правило, це робить ведучий, проте можна доручити цю справу одному із спеціалістів – учасників дискусії.

Для професійного самовизначення старшокласниць проводили дискусію на тему: «Успішна жінка. Яка вона?», де кожен з учасників висловлював свою думку, якими якостями, здібностями, можливостями має володіти сучасна успішна жінка. Чи залежить успішність від місця

проживання (село чи місто)? Що для жінки важливіше: сім'я чи робота? Що таке успіх взагалі?

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності в спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки й адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

Застосування ділових ігор дає змогу максимально наблизити набуті знання й уміння до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах учень «проживає» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстояти свою позицію.

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри; перевірка педагогічним працівником знання учнів, їхню підготовку, уміння розв'язувати проблеми.

У роботі з професійного самовизначення старшокласниць проводили ділову гру «Співбесіда». Дівчат ділили на групи: роботодавець і працівник, який прийшов на співбесіду. Кожній групі видавалася картка із зазначеною професією. Відповідно роботодавець задавав запитання, які його цікавлять, а працівник мав правильно відповідати на запитання та зарекомендувати себе з найкращого боку.

«Самопрезентація» – вербальна й невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій.

Існує дві основні форми «само презентації»: «природна» та «штучна». «Природна само презентація» властива всім людям без винятку. Головна

мета «штучної само презентації» – завоювання лояльності до себе з боку значущої для «презентованих» групи людей. Тобто для того, щоб завоювати прихильність важливих для нас людей, і не має значення, важливі вони в даній конкретній ситуації, або ж завжди мають значимість для нас, ми вибудовуємо алгоритм комунікативного процесу з, так би мовити, «потенційною аудиторією» (люди, на яких направлена «самопрезентація»).

Кожній старшокласниці давали завдання – представити самопрезентацію «Моя професія», у якій необхідно не лише повідомити про особливість обраної професії, але й виокремити вимоги, які ставляться до вибраного фаху, а також зробити спробу визначити її затребуваність у майбутньому.

Проектування майбутнього особистості – відносно новий метод, який практикується в основному в психології, що виник на основі гештальтпідходу, психодрами та спрямований на мислене завершення й відтворення в діях структурних елементів сценарію життя, яких людині не вистачає. Проектування (від лат. projectio – викид уперед) є роботою педагога з життєвим шляхом особистості, основними її подіями від народження до смерті.

Використання методу проектування майбутнього в процесі професійного самовизначення старшокласниць створює умови для суттєвого впливу на розвиток особистісних і професійно значущих якостей особистості й допомагає підсилити її «Я»- концепцію.

Ми пропонували дівчатам уявити себе через 15–20 років і написати собі лист («Лист мені майбутній»), у якому занотувати свої мрії, бажання, що хоче здійснити за цей період, а також описати себе-майбутню: ким працює, чи є сім’я, чи стала успішною тощо.

Для успішного професійного самовизначення старшокласниць важливим є спільна діяльність у цьому напрямі сім’ї та школи.

Взаємодія школи з батьками щодо професійного самовизначення старшокласниць передбачає:

– спільне розуміння мети професійного самовизначення щодо кожного учня;

– спільне виділення конкретних завдань, вирішення яких забезпечує досягнення окресленої мети;

– розподіл завдань між педагогами, класними керівниками, психологом і батьками;

– взаємоконтроль за виконанням поставлених завдань і своєчасна їх корекція та їх виконавців, якщо відповідальні за виконання демонструють пасивність чи нерозуміння [2].

Така взаємодія має, передусім, базуватися на принципі єдності виховних впливів, зусиль і дій школи та сім'ї. Єдність виховної діяльності досягається загальним цілеспрямованим підходом усіх учасників процесу до вирішення виховних завдань. Здійснення виховного впливу завдяки єдиним підходам до мети та завдань виховання, єдиним принципам і методам педагогічного впливу, єдиним вимогам і критеріям оцінки стану справ у колективі – в цьому полягає суть єдності у вихованні. Усе це, вимагає від педагога прояву творчої ініціативи у виборі оптимальних прийомів і способів виховного впливу.

Зусилля всіх учасників процесу взаємодії не будуть ефективними, коли вони не скоординовані. Тому їх треба узгодити як за змістом, так і за часом, місцем, методами й формами виховних впливів з урахуванням індивідуально-психічних особливостей вихованців, їхнього попереднього життєвого досвіду, мотивації до професійної діяльності, специфіки діяльності конкретного колективу [3].

Проводячи бесіди з батьками, звертали їхню увагу на те, що головним джерелом інформації щодо професійної сфери для дітей є сім'я (батьки, родичі). Цей канал інформації є найбільш доступним, але він далеко не універсальний і завжди певним чином орієнтований, що часто призводить до формування в дітей неадекватного уявлення про світ професій, зміст і умови праці представників різних професій.

Батькам пропонували спільну програму діяльності сім'ї та школи із професійного самовизначення старшокласниць, яка містить такі напрями:

– формування мотивації вибору майбутнього професійного життя, в основу якої покладено виважені потреби, пізнавальний інтерес, усвідомлені переконання;

– збагачення світогляду старшокласників;

– розвиток умінь, необхідних для успішної діяльності (самопізнання, самоконтролю, внутрішнього плану дій);

– формування таких якостей особистості, як уміння працювати в колективі, брати на себе відповідальність, бути надійним тощо.

Звертали увагу батьків на те, що негативна оцінка дитини, висміювання її за шкільні невдачі чи щось інше, порівняння з більш успішними учнями спричиняють пригнічений стан, негативне ставлення не тільки до шкільного життя, але й до подальшого професійного вибору.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, професійне самовизначення старшокласниць буде продуктивним, якщо всі учасники цього процесу (батьки, діти, вчителі) позитивно налаштовані на

спільну діяльність, розуміють її мету. У ході нашого дослідження найбільш ефективними виявилися такі методи: дискусія, планування майбутнього («Лист мені майбутній»), самопрезентація, ділові ігри, обговорення виховних ситуацій; і форми роботи, як: фронтальна, групова; парна, індивідуальна. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в підборі форм і методів для забезпечення ефективної взаємодії школи та сім'ї щодо професійного самовизначення старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

2. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники: 8–11 классы, ПТУ и коледж / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2008. – 288 с.

3. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

РЕЮМЕ

Хижняк А. В. Формы и методы профессионального самоопределения городских старшокласниц в семье.

В статье освещается проблема профессионального самоопределения старшеклассниц в городских семьях, подаются этапы выбора личностью определенной профессии. Раскрываются формы и методы профессионального самоопределения городских старшеклассниц в семье. Подробно описаны такие методы, как дискуссия, деловые игры, самопрезентация, проектирование будущего. Акцентируется внимание на том, что успешность профессионального самоопределения старшеклассниц обеспечивается совместной деятельностью в этом направлении семьи и школы.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, старшеклассницы, городская семья, формы и методы работы, самопрезентация, деловые игры, проектирование будущего, взаимодействие семьи и школы.*

SUMMARY

Khyzhnyak A. Forms and methods of professional self-determination of senior girls in an urban family.

The article deals with the forms and methods of professional self-determination of urban girls of high school in the family. The complex appropriate forms and methods of work with high school girls and their parents have seen revealed in our Program «Professional self-determination of senior girls in urban families». It includes 4 lessons for grade 9 («I am a future woman», «My opportunities, skills and interests», «The interesting world of professions», «My choice»), 4 classes for grade 10 («Culture of communication»; «A successful woman. What is she?»; «Me and chosen profession»; «Professional choice and fulfilment of personality»), and 3 educational hours for parents («Psychological characteristics of girls of high school»; «The role of the family in professional self-determination of senior girls»; «Effective ways of support of choice of life and profession of their daughter»).

In professional self-determination of girls of high school the most effective have been such methods as discussion, planning of the future («Letter to me in future»), self-presentation, role plays, discussion of educational situations and so on.

We have used various forms of work, despite the fact that girls of high school were at the different levels of professional self-determination, namely: the frontal (involving all senior girls in participation in discussions, solving problems, doing exercises, tests, playing games, etc.); group (with the same or mixed group of pupils in terms of their professional self-determination); pair (provided support from strong to weaker student), individual (work with the girl of high school who belonged to the low level).

The common activity of the family and school in this area is important for successful professional self-determination of the girls of high school. Therefore, the parents were invited to a joint program of a family and school activity on professional self-determination of senior girls that contained the following areas: formation of motivation of choosing of future professional life, which is based on deliberated needs, cognitive interest, conscious beliefs; enrichment of senior pupils' worldview; development of skills that are necessary for successful activity (self-knowledge, self-control, internal plan of actions); formation of qualities of personality such as: the ability to work in a team, to take responsibility, to be reliable and so on.

After all a negative assessment of a child, ridiculing it for school failure or something else, the comparison with more successful students cause depression, negative attitude not only to school life, but also to further professional choice.

Keywords: *professional self-determination, senior girls, an urban family, forms and methods of work, self presentation, business games, designing the future, the interaction of the family and school.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.046.16:37.014.542.

В. І. Білокопитов
Сумський національний аграрний університет

ПРОЦЕС ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

Висвітлено характерні особливості розвитку суспільства XXI століття; показано роль інтеграційних процесів в освіті; окреслено відмінні риси навчального процесу в умовах створення Європейського простору вищої освіти; встановлено одне із пріоритетних завдань вітчизняної системи вищої освіти та з'ясовано основні завдання вищих навчальних закладів в умовах інтеграції; підкреслено найбільше досягнення Болонського процесу; визначено проблеми та найактуальніші напрями подальшої модернізації вітчизняної системи вищої освіти; схарактеризовано основні рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях.

Ключові слова: *вища освіта, забезпечення якості вищої освіти, Болонський процес, Європейський простір вищої освіти, вищий навчальний заклад, національний рівень, регіональний рівень, інституційний рівень.*

Постановка проблеми. Проблема забезпечення якості вищої освіти у процесі підготовки фахівців є постійно актуальною для системи освіти будь-якої країни. Сучасний стан проблем якості вищої освіти відображає суперечності:

– *по-перше,* між рівнем розв'язання проблеми забезпечення якості вищої освіти в Україні та вимогами, що існують на ЄПВО;

– *по-друге,* між традиційними формами оцінювання якості знань у системі вітчизняної вищої освіти та тими, що запропоновано Болонськими реформами;

– *по-третє,* між об'єктивною потребою вступу до європейських регіональних і субрегіональних асоціацій із забезпечення якості вищої освіти та недостатнім рівнем готовності українських ВНЗ до участі в цих структурах.

На жаль, досить часто фактичний рівень виявляється нижче сучасних вимог.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема якості вищої освіти знайшла відображення під час розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження процесу її забезпечення.

Мета статті полягає у визначенні й виокремленні рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях.

Виклад основного матеріалу. Однією з характерних особливостей розвитку суспільства XXI століття є масштабність реформ і змін, що відбуваються в усіх сферах його життєдіяльності. Інтеграційні процеси в освіті ведуть до зростання академічної мобільності, створення узгоджених стандартів і рекомендацій, уніфікації навчальних планів, об'єднання спільних зусиль у розробці загальноєвропейських підходів до підготовки фахівця, широкого розповсюдження дистанційної освіти тощо.

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням загального освітнього й наукового просторів, у яких якість є основою створення цього феномену. Участь у Болонському процесі (далі – БП) – це відповідь на спільні виклики, що стоять перед системами вищої освіти європейських країн. Відмінними рисами навчального процесу в умовах утворення Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО) є опора на передові комунікаційні та інформаційні технології, гнучкість, адаптивність, модульність, орієнтація на споживача.

Як стверджує З. Тимошенко, хоч про БП в Україні предметно заговорили тільки в 2003 році, його ідеї, нехай опосередковано й фрагментарно, проникли в Україну доволі давно: «бакалавр» і «магістр» уже добре прижилися (щоправда, в супроводі «молодшого спеціаліста» та «спеціаліста»). Наразі й багато інших інновацій, які, по суті, близькі до ідей БП, втілено в низці офіційних документів. Ідеться про Національну доктрину розвитку освіти, Закон «Про вищу освіту», низку документів щодо впровадження ідей Болонської декларації тощо. Водночас, у чинних законах і нормативних актах щодо розвитку освіти в Україні ще недостатньо враховано загальні тенденції міжнародного виміру розвитку освіти, її зв'язок із реаліями глобалізованого технологічного світу, необхідність підвищення інвестиційної привабливості освіти, формування нових підходів до управління в освіті, стимулювання громадського управління та інші [5].

Період до 2002 року дослідники вважають латентним входженням України до європейського освітнього простору [3].

Динамічність участі України у процесі підготовки до приєднання до країн-учасниць Болонського процесу показує той факт, що за період з 1993 до 2003 року ВНЗ України разом із провідними університетами Європи було виконано 105 проектів TEMPUS/TACIS. Це дало змогу запровадити

спільні навчальні програми, нові принципи управління ВНЗ, підготувати сучасні підручники, напрацювати підходи до взаємного визнання документів про освіту.

19–20 травня 2005 року у Бергені відбувся четвертий саміт БП, який став знаковим для української системи вищої освіти, бо саме на ньому Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу.

Як наголошує вітчизняний дослідник М. Кісіль, на час приєднання України до БП у сфері вищої освіти України в державній системі сертифікації не існувало системи якості. Першими кроками на шляху створення системи якості вищої освіти стали збір і узагальнення даних про існуючі системи забезпечення якості знань у навчальних закладах, інноваційні моделі в управлінні якістю освіти на основі стандартів освіти, досвід з упровадження в навчальному процесі вимог Болонської декларації в оцінюванні знань студентів, форми й методи тестового контролю знань студентів. Паралельно з цим мав здійснюватися повний, постійний, прозорий і об'єктивний моніторинг якості освіти. Якість і акредитація, які тісно пов'язані між собою, висунули перед добре розвиненою вітчизняною системою ліцензування й акредитації нові завдання щодо використання європейських стандартів якості. Контроль якості повинен був зосередитися не тільки на перевірці навчального процесу, кадрів, науково-методичного забезпечення, матеріальної бази тощо, а, передусім, на контролі знань студентів і особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці; акредитуватися мали не тільки навчальні заклади та спеціальності, але й окремі освітні програми [2, 17–20].

Приєднавшись до БП, Україна взяла на себе зобов'язання проводити роботу з приведення якості національної освіти у відповідність до європейських стандартів.

Але, як справедливо помітив вітчизняний науковець Ю. Сухаріков, успіх Болонських ініціатив неможливий без зміни менталітету, як студентів, так і викладачів. Першочергове завдання полягає в тому, щоб разом із формальними елементами БП перенести у вищу школу України дух самостійності та змагальності, характерний для закордонних навчальних закладів [4, 32].

У цьому контексті цілком погоджуємося з твердженнями А. Загороднього, що забезпечення якості освіти в контексті Болонської декларації – це не лише надання сукупності знань і умінь, що ними має володіти особа, яка навчалася за певною освітньою програмою, але й

розроблення критеріїв, форм і методів оцінювання знань. Якість освіти має відповідати міжнародним вимогам, вона забезпечується вищим навчальним закладом і державою. Не випадково питання якості освіти та її забезпечення перебували в центрі уваги як Міністерства освіти і науки України, так і освітянської громадськості [1].

Аналіз матеріалів БП, доповідей міжнародних організацій і відповідних теоретичних напрацювань в Україні дає змогу визначити проблеми та найбільш актуальні напрями подальшої модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Рекомендації щодо вдосконалення системи забезпечення якості вищої освіти на *національному рівні* передбачають:

1) збільшення урядового фінансування не тільки для підтримки поточного рівня навчання, але й для суттєвого збільшення кількості студентської молоді в майбутньому;

2) проведення послідовної політики держави, в якій би було віддзеркалено зростаючі вимоги роботодавців щодо необхідності змін у змісті вищої освіти.

3) поєднання спільних зусиль для розвитку сучасної конкурентоспроможної вищої освіти (досвід європейських країн, у яких навколо освітнього лідера об'єднуються урядові, бізнесові, інформаційні партнери);

4) надання студентам впевненості в тому, що після закінчення ВНЗ вони будуть працювати за фахом, і під час працевлаштування буде враховано якість їх знань;

5) організація та проведення щорічних національних форумів із ЗЯВО, ініціатором і організатором яких може бути Міністерство освіти і науки України (доцільність подібних загальноєвропейських форумів на ЄПВО було визнано ще в 2005 році);

6) заохочення українських ВНЗ до вступу в міжнародні мережі та асоціації (станом на 28.04.2011 р. в Україні існує тридцять два ВНЗ, які приєдналися до ЄАУ);

7) підготовка та проведення щорічних звітів університетів щодо їх діяльності у сфері забезпечення якості вищої освіти (щорічні звіти ЄАУ);

8) організація й проведення студентських самітів на зразок конвенцій ЄСС, що зробить вітчизняне студентство повноправним партнером процесу реформування та модернізації вищої освіти;

9) сприяння розвитку та впровадженню дистанційного навчання;

10) поліпшення привабливості національної освіти. Вітчизняні ВНЗ можуть стати привабливими для талановитих людей усіх континентів, але

це вимагає дій на інституційному рівні та передбачає адаптацію програм, доброзичливий сервіс для іноземних студентів і вчених;

11) створення національних агенцій із забезпечення якості вищої освіти (українські агенції мають бути офіційно визнані компетентними державними органами й повинні мати повний юридичний статус і відповідати всім вимогам законодавства);

12) поширення європейського співробітництва в галузі забезпечення якості. В Україні вже є такий досвід (створення у 2006 році Національної групи промоутерів БП в Україні, до складу якої були залучені фахівці провідних університетів України; приєднання України в березні 2008 року до Європейського реєстру забезпечення якості, засновниками якого виступили чотири європейські структури: ЄМЗЯ, ЄАУ, ЄАВНЗ, ЄСС), але слід намагатися частіше брати участь у заходах загальноєвропейського характеру;

Для результативного об'єднання спільних зусиль у дослідженні виокремлено такі рекомендації щодо вдосконалення системи забезпечення якості вищої освіти на *регіональному рівні*:

1) створення регіональних мереж, асоціацій із забезпечення якості вищої освіти (за основу можна взяти вже існуючу скандинавську мережу, яка координує діяльність країн цього регіону та мережу із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи, до складу якої входять агенції цього регіону);

2) заохочення регіональних форумів, майстер-класів, конференцій щодо забезпечення якості вищої освіти для професорсько-викладацького складу ВНЗ відповідно до вимог національної доктрини розвитку вищої освіти до якості підготовки спеціалістів;

3) організація регіональних семінарів для подальшої розробки спільних напрямів роботи щодо забезпечення якості вищої освіти;

4) створення регіональних центрів з вивчення питань розвитку вищої освіти, порівняльного аналізу сучасних систем вищої освіти;

5) активне залучення засобів масової інформації до висвітлення передового досвіду ВНЗ, результатів регіональних предметних олімпіад тощо;

6) регулярний моніторинг найкращого досвіду та вільний доступ до інформації в межах регіону тільки покращить ситуацію з прозорістю й обізнаністю абітурієнтів;

7) створення сприятливих умов для функціонування механізму внутрішнього забезпечення якості (прикладом може слугувати проект «Культура якості», який був проведений ЄАУ з 2002 до 2006 року. Такі

проекти допомагатимуть долати перешкоди внутрішнього забезпечення якості, а саме: відсутність реагування на виклики сьогодення, відсутність згуртування у вирішенні проблеми, проблема із широким залученням до процесу забезпечення якості;

8) заохочення та сприяння регіональним «ярмаркам професій» (представники організацій, які мають вакантні робочі місця зустрічаються з випускниками й надають повну інформацію про умови праці, житла, оплати тощо. «Живе» спілкування допоможе висвітлити всі нюанси та вирішити деякі питання на місці);

9) створення регіональних робочих груп щодо питань вищої освіти (створення при обласних державних адміністраціях груп з представників освіти, які б вивчали такі аспекти вищої освіти як фінансування, добробут тощо);

Суттєва місія у БП належить ВНЗ, які мають значний студентський та викладацький потенціал і зможуть досить швидко виокремити для своєї діяльності необхідні шляхи вдосконалення й обміну позитивним досвідом і приєднатися до єдиних вимог європейського ринку. У переважній більшості це будуть національні університети як найпопулярніші заклади найвищого рівня акредитації та з найбільшим ресурсним потенціалом. До них зможуть приїжджати іноземні студенти, а їх першочерговим завданням стане «експорт» найкращих випускників закордон на високорозвинений європейський ринок праці. Дипломи цих студентів будуть визнані на всьому ЄПВО.

Модернізація системи вищої освіти в Україні має бути спрямована, передусім, на демократизацію та послідовне впровадження академічних прав і свобод навчальних закладів. На основі саме такого підходу ВНЗ зможуть сформувати власну стратегію розвитку з урахуванням потреб споживачів і ринку праці. ВНЗ повинні знати та враховувати потреби абітурієнтів, держави, роботодавців і відповідно до цього шукати власну нішу на ринку праці. На *інституційному рівні* основними рекомендаціями щодо забезпечення якості вищої освіти є:

1) формулювання політики університету й визначення процедур забезпечення якості (у Європі вже існує позитивний досвід, який було вивчено в рамках проведення ЄМЗЯ першого та другого транснаціональних європейських проектів оцінювання якості вищої освіти);

2) вибір власних пріоритетів у навчанні та проведенні наукових досліджень. Надання ВНЗ можливості коригувати кількість навчального часу залежно від профільності, проведення наукових досліджень залежно від потреб регіону;

3) пошук найбільш ефективних форм і методів роботи зі студентською молоддю у ВНЗ. Активізація позанавчальної діяльності студентів, зокрема організація обговорення проблем студентства;

4) моніторинг і періодичний перегляд змісту навчальних програм, профілювання програм та встановлення власних критеріїв для прийому професорів і студентів;

5) залучення студентів до процесу забезпечення якості вищої освіти (важливе значення може мати студентське самоврядування, представники якого беруть участь у складанні програм, на поточних іспитах, у розробці критеріїв оцінки якості студентів;

6) передбачення можливих напрямів розвитку ВНЗ щонайменше на 10–15 років наперед;

7) збільшення привабливості кар'єрного зростання дослідників-початківців для забезпечення високої якості дисциплінарних досліджень;

8) доступність інформації (створення окремої дошки оголошень або куточків для висвітлення результатів груп, факультетів, інститутів щодо забезпечення якості вищої освіти;

9) посилення законодавчо-нормативної орієнтації ВНЗ на вирішення проблем забезпечення якості підготовки спеціалістів.

Висновок. Наведені рекомендації із забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях дають змогу дійти висновку, що тільки через поєднання спільних зусиль уряду, обласних і районних адміністрацій, адміністрацій вищих навчальних закладів, батьків і студентів можна підняти національну систему вищої освіти на новий, більш високий рівень якості освіти, конкурентоспроможності та добробуту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс] / А. Загородній. – Режим доступу : http://library.uipa.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/.

2. Кісіль М. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. … канд. філол. Наук : спец 09.00.10 «Філософія освіти» / М. Кісіль. – К., 2008. – 20 с.

3. Сухаріков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України / Ю. Сухаріков // Вища школа – 2012. – № 3. – С. 16–38.

4. Тимошенко З. Болонський процес: сутність, витоки та етапи розвитку [Електронний ресурс] / З. Тимошенко // Oleh Soskin Portal. – Режим доступу : http://www.soskin.info/ea/2004/7-8/20040716.html.

РЕЗЮМЕ

Белокопытов В. И. Процесс обеспечения качества в отечественной системе высшего образования: рекомендации относительно дальнейшего внедрения.

Высветлены характерные особенности развития общества XXI столетия; показана роль интеграционных процессов в образовании; определены отличительные черты образовательного процесса в условиях создания Европейского пространства высшего образования; установлено одно из приоритетных заданий отечественной системы высшего образования и определены основные задания высших учебных заведений в условиях интеграции; подчеркнуто наибольшее достижение Болонского процесса; выделены проблемы и наиболее актуальные направления дальнейшей модернизации отечественной системы высшего образования; схарактеризованы основные рекомендации по обеспечению качества высшего образования на национальном, региональном и институционном уровнях.

Ключевые слова: *высшее образование, обеспечение качества высшего образования, Болонский процесс, Европейское пространство высшего образования, высшее учебное заведение, национальный уровень, региональный уровень, институционный уровень.*

SUMMARY

Bilokopytov V. Process of quality assurance in home system of higher education: recommendations as for further introduction.

Such characteristic features of society development in XXI century as scale of the reforms and changes in all its spheres have been found out in the article; impact of the integration processes in sphere of education on the increasing of academic mobility, forming of standards and recommendations, unification of curriculum, consolidation of joint efforts in all-European approaches to the training of specialist have been shown; distinctive features of the educational process in the formation of the European Higher Education Area have been lined out; national higher education system priorities have been determined and main tasks of higher education institutions under integration conditions have been defined; the greatest achievement of the Bologna process has been shown; issues and directions for further modernization of the national higher education system have been identified; basic guidelines of higher education quality assurance at national, regional and institutional levels have been characterized. At the national level the main of them are: increasing of government financing, consecutive national policy in quality assurance of higher education, consolidation of joint efforts as for competitive higher education, organization and conducting of annual forums in quality assurance, encouragement of higher educational establishments to join international networks and association, assistance and introduction of E-learning development, improvement of national education attractiveness, forming of national agencies in quality assurance of higher education, extension of European cooperation in quality assurance. At the regional level they are: forming of regional networks and association in quality assurance of higher education, encouragement of regional forums and conferences in quality assurance, regular monitoring of best practices in quality assurance. At the institutional level the most important guidelines are: forming of university policy and determining of quality assurance procedures, choice of proper priorities in teaching and scientific researches, search of most effective forms and methods of work with young people, monitoring and periodic examination of program contents, involvement students to the process of higher education quality assurance, directions of accessibility to information, intensification of legislative orientation of higher educational establishments on the determination of problems in quality assurance of specialist training.

Key words: *higher education, quality assurance of higher education, Bologna Process, European Higher Education Area, higher educational establishment, national level, regional level, institutional level.*

УДК [130.2:37.013.73](477.54/.62)

Л. Л. Дворніченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті аналізується емансипаторське значення професійної освіти, яка є не тільки підготовкою до самореалізації особистості у світі праці, а й важливим чинником формування особистості. Підкреслюється, що професійна орієнтація є діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного вимірів. Внутрішня потреба особистості в орієнтації є результатом її самопізнання і пізнання сучасного світу, що у свою чергу сприяє реалізації життєвих стратегій особистості, а також справляє зворотній вплив на зміст і організаційні форми професійної освіти. Зазначається, що сучасна професійна освіта та професійна орієнтація є відповіддю на запити й виклики, які надходять зі світу праці й життєвого світу особистості.

***Ключові слова**: професійна орієнтація, самореалізація особистості, світ праці, професійна освіта й виховання, професійне навчання, профорієнтаційна діяльність, безперервна освіта, інформаційне суспільство, суспільство знань.*

Постановка проблеми. Професійна освіченість та вміння орієнтуватися у просторі професії зазвичай сприймаються як позитивні цінності й значущі надбання людини. Професійна освіта є не тільки підготовкою до самореалізації в світі праці, але й важливим чинником формування особистості. Однак, професійна освіта та професійна орієнтація визначаються не тільки домінуючим у суспільстві способом виробництва, який мають обслуговувати спеціально підготовлені працівники, але й домінуючим у суспільстві образом людини. У зв'язку з цим слід зауважити, що професійна орієнтація, яка також має антропологічне підґрунтя, є діалектичною єдністю об'єктивного й суб'єктивного вимірів. Саме тому доцільним, по-перше, є звернення до теоретичних розробок філософської антропології.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна філософська антропологія (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Е. Ротхакер та ін.), як відомо спирається на шелерівське визначення людини як недостатньої істоти, яка водночас є відкритою світові. Так, А. Гелен розглядав школу, освіту, професію як «соціальні інституції, які покликані компенсувати антропологічну недостатність людини» [5, 62]. Компенсаторська антропологія в методологічному плані є перспективною для дослідження професійної освіти та професійної орієнтації, бо розглядає їх, керуючись методами антропологічної інтерпретації та антропологічної редукції.

Метод антропологічної редукції вимагає конкретизації образу людини, покладеного в основу теоретичного обґрунтування стратегій професійної освіти й професійної орієнтації. Адже професійна освіта є не тільки відповіддю на попит суспільства на певні професії, а й має екзистенціально-антропологічне значення для вибору людиною свого місця у світі. Така людина повинна вміти орієнтуватись як в самому світі, так і у світі професій. Для того щоб прояснити сутнісний зв'язок між професійною освітою та професійною орієнтацією, важливо розглянути антропологічне підґрунтя останньої Г. Мор слушно зауважує: «Орієнтації потребує той, хто сам може керувати напрямом власного руху, хто сам може визначати мету свого руху.... Коротко кажучи, орієнтації потребує той, хто діє. Здатність до самоуправління є умовою для того, щоб осмислено говорити про попит на орієнтацію» [6, 240]. Складовою орієнтації та орієнтаційної діяльності є здатність до самолокалізації та вміння ставити мету й розробляти план її досягнення. Орієнтаційну компетентність потребують усі люди, які займають активну життєву позицію. Як підкреслює Г. Мор, орієнтації не потребує тільки той, хто не може або не в стані самолокалізуватись, вважає, що все знає, не має мети і не рухається уперед [6,. 241]. Навіть такий формальний аналіз антропологічного змісту орієнтації вказує на те, що її передумовою є активізація здатності людини до самопізнання й самовизначення, а також її готовність рухатись уперед і саморозвиватись.

Мета статті – розкрити методологічні засади дослідження професійної орієнтації у сучасній освіті, проаналізувати взаємозв'язок професійної орієнтації та професійної освіти, їх вплив на підготовку особистості до самореалізації в сучасному світі праці.

Виклад основного матеріалу. Для професійної освіти та професійної орієнтації, які тісно перетинаються між собою, фундаментальне значення мають знання та досвід самопізнання людини. Така вимога є пріоритетною як для здійснення ефективної профорієнтації, так і для людиновимірної професійної освіти, її гендерних особливостей. Адже, саме конкретизація образу людини дозволяє здійснювати профорієнтацію з урахуванням гендерного аспекту. Зокрема йдеться про гендерний розподіл праці у сучасному суспільстві, що вимагає перегляду стереотипів, закріплених у індустріальному суспільстві.

Також слід зауважити, що професійна освіта є тією формою освіти, яка передбачає її здобуток не випадковими людьми, а лише такими, які здатні до самовизначення й самомотивації. Як вказують У. Тетнер та

Ю. Вернер, «гарантіями самовизначення є такі моменти, де влада виступає у вигляді самоконтролю та самодисципліни, сили волі, спрямованої на досягнення освітньої мети й опанування професійної майстерністю, консенсус – взаєморозуміння з батьками, викладачами, соціальним оточенням і принципи дотримування правил, самоспостереження, саморозвитку» [7, 23].

Для гуманістично орієнтованої професійної освіти, здатної зробити свій внесок до модернізації суспільства та його духовного оновлення має значення психічна зрілість людини. Професійна освіта має створювати умови для досягнення учнями і студентами цього стану, бо в іншому випадку вони можуть одержати професійну освіту, але будуть не в змозі працювати в команді, дотримуватись дисципліни й технологічних приписів. Психічно незрілий і соціально безвідповідальний фахівець, згідно спостережень М. Вінтергоффа і І. Тілен, перетворюється на тирана [8, 12–13].

Отже, можна сказати, що саме професія є тим фактором, від якого залежить якість життя людини. Безперечно, рівень доходу, соціальний престиж, можливість самому визначати графік роботи, шанси на розвиток кар'єри, фінансова свобода тощо сприяють успішному функціонуванню в соціумі. У цьому сенсі виникає питання, чи є професійна освіта та професійна реалізація потребою життя, фундаментальною необхідністю самовизначення людини, вимогою соціальної системи? Професійна освіта, як і освіта загалом, містить у собі загрозливу амбівалентність. З одного боку, вона відкриває можливості для продуктивного розвитку людини, а з іншого, спричинює емоційне вигорання, пристосовує людину до існування відповідно до тієї чи іншої соціальної системи. Безперечно, «Вища освіта ХХІ століття, як і освіта загалом, має бути гуманістичною, тобто особистісно зорієнтованою, будуватися на загальнолюдських цінностях… У центрі її має стояти людина, вихована в демократичних традиціях і підготовлена до співпраці з іншими людьми» [2, 11], але в освітній ситуації досить часто людина існує не для себе, а для суспільства.

Процес професійного самовизначення здійснюється не тільки під впливом особистісних переконань, але й визначається низкою соціальних чинників, дієвість і значущість яких визначається тими соціокультурними, політичними, економічними контекстами, у яких відбувається самоствердження особистості у світі праці. Відповідно до цього висуваються нові вимого щодо змісту й перспектив професійної орієнтації. Наприклад, якщо в індустріальному суспільстві, в її змісті, переважали знання про професії та їхній соціальний статус, то в постіндустріальну добу вагомою

складовою профорієнтації є знання про ризики, пов'язані з професійним самовизначенням, перспективи зміни професії та про психолого-педагогічні умови успішної адаптації до професійної діяльності. Саме тому, перед сучасною системою професійної освіти постає важливе завдання, а саме: відповідати вимогам як суспільства загалом, так і окремої молодої людини, яка потрапляє на шлях підготовки до дорослого життя.

Відтак для розробки освітніх стратегій, що є адекватними викликам суспільства ризику, необхідно, передусім, виходити з положення, що в основі розбудови нової системи профорієнтації має лежати взаємодія та злагодженість, систематичність роботи всіх соціальних інститутів, у лоні яких розгортається базова соціалізація учнівської та студентської молоді. Профорієнтаційна освіта має бути динамічною, багаторівневою, яка дозволить виявляти та прогнозувати зв'язки між освітою, ринком праці й життєвим світом сучасної людини. У свою чергу, здійснити це неможливо без ретельного аналізу мети, засобів і форм організації, можливостей наявної системи профорієнтації. Саме тому, першочергового перегляду потребують такі моменти як, по-перше, хто, або що створює кризу професійної освіти; по-друге, відсутність систематичної підготовки школярів у напряму професійного самовизначення; по-третє – принципова неможливість традиційної системи шкільного навчання адаптувати дітей до професійної діяльності в сучасному суспільстві.

Професійна освіта внаслідок розгортання глобалізаційних процесів потребує реформування. Така потреба підсилюється ідеєю світового суспільства, що передбачає його конституювання як суспільства знань. Загальновідомо, що головним ресурсом суспільства знань є освідченні люди. Однак, їх підготовка є довготривалим і витратним процесом, особливо це помітно у сфері професійного навчання, оскільки саме в ній відбувається прискорене застарівання знань. Отримавши диплом, який засвідчує якість отриманих фахових знань, умінь і навичок у тій чи іншій професії, не дає гарантій працевлаштування протягом життя, постійної стабільної заробітної платні тощо. Тому на цьому не можна завершити процес професійного навчання. Адже, глобалізовані економічні, фінансові, комунікаційні й інформаційні мережі постійно змінюються, вимагаючи сучасних висококваліфікованих професіоналів. У зв'язку з чим висувається й вимога безперервної освіти, результатом якої є постійне оновлення знань.

Слід зазначити, що в реаліях сьогодення зміна технологій відбувається швидше, ніж зміна поколінь людей, а іноді й швидше процесу навчання у ВНЗ. Тому через виклики глобалізації людина втрачає

передбачуваний життєвий шлях. Він уже не постає у вигляді цілісного уявленого процесу життєтворчості. Умови сучасного світу свідчать, що навчити людину на все життя не можна, тому не потрібно зводити навчання лише до засвоєння певного багажу знань. У добу глобалізації важливим аспектом освіти стає набуття людиною життєвих компетентностей, уміння чинити вибір і психологічна готовність до змін. Саме освіта має готувати людину, здатну сприймати зміни як органічну складову власного способу життя. У навчальному процесі з'являється завдання навчити самостійно навчатися, опановувати нову інформацію, виробити в студента життєво важливі для нього компетенції.

Крім того, процеси глобалізації обумовлюють включення людини до більш розвиненої та масштабної системи взаємовідносин, що змінює й ускладнює життєву поведінку людини. Тому, перед сучасною освітою постає важливе завдання – готувати розвинену самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті не страхом, а власними переконаннями й самостійним свідомим аналізом. Це завдання набуває особливої актуальності та у зв'язку з тим, що у своєї більшості пересічні українці мають стихійний характер стилю життя й життєтворчості. Порівнюючи традиції життєтворчості в західних європейців, які усвідомлюють і планують основні етапи свого життя, молоді українці не завжди співвідносять свої мрії й сподівання щодо покращення матеріального становища та досягнення певного рівня добробуту з реальними, соціальними умовами. Звідси й поширення соціальних ілюзій, марне витрачення часового ресурсу свого життя, низький рівень мотивації досягнень взагалі й мотивації навчання зокрема. Без формування самодостатньої особистості неможливо ні стабільне демократичне суспільство, ні ефективна ринкова економіка, яка вимагає дієвого, активного, відповідального громадянина. Це потребує здійснення переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності, де б навчання й виховання здійснювалось з урахуванням природних здібностей і психологічних особливостей кожної особистості.

Основним завданням процесу професійного навчання є цілеспрямована та планомірна підготовка майбутніх фахівців різного профілю. Саме вирішуючи це питання, вищі навчальні заклади водночас досягають загальної мети – підготовки фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні й науково-методичній роботі.

Навчальна діяльність у вищій школі здійснюється на підставі об'єктивних закономірностей, які І. Я. Ларнер розподіляє за двома

групами. До першої він відносить закономірності, притаманні процесу навчання, за його сутністю, що неминуче виявляються, тобто закони, які завжди притаманні навчанню, а саме: виховуючий характер навчання; цілеспрямований характер взаємодії педагога й студента; єдність педагогічного керівництва та самодіяльності студента; залежність між метою навчання, змістом освіти й методами навчання. Мета визначає зміст і методи, методи та зміст зумовлюють ступень досягнення мети. До другої групи закономірностей навчальної діяльності, на його думку, можна віднести закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності учасників процесу навчання, засобів навчання, а, отже, залежить від виду змісту освіти й методів. Наприклад, навички у студентів будуть сформовані, якщо викладач організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок [3, 133].

Процес навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів. Аналіз літератури з цього питання показує, що немає великих розбіжностей щодо їх визначення. Також до принципів вузівського навчання всі автори зараховують науковість, систематичність, зв’язок теорії з практикою, доступність, міцність знань, залучення студентів до посильної дослідної роботи.

Слід сказати, що І. І. Кобиляцький дещо інакше визначає деякі з цих принципів, він уже в 70-ті роки минулого століття підкреслював важливість принципів єдності дослідницької та навчальної діяльності вченого-педагога, забезпечення творчої активності й самостійності студентів у навчальному процесі та глибоке знання специфіки формування внутрішнього світу студентів.

Крім того, визначаючи сутність поняття професійного навчання, слід зупинитися на деяких його аспектах. А саме, навчання людини взагалі й «навчання у вищий школі» зокрема, є явищем суспільним. Як відомо, центральною функцією навчання є передача соціального досвіду від одного покоління до іншого. При такому розумінні навчання воно є дидактичною системою діяльності, що постійно розвивається, змінюється та забезпечує виховання й розвиток людини. Важливо з’ясувати, що саме при цьому передається і що засвоюється. Це, по-перше, сама діяльність у її конкретному змісті, по-друге, відношення, які виникають у процесі цієї діяльності, і, по-третє, загальні принципи, норми, модель діяльності й відносин.

Сутність процесу навчання розкривається через поняття елементів навчання та типів навчання. У вищій школі педагогічний трикутник (генерування, трансляції та розуміння знань) доповнюється професійним трикутником, що пов’язує навчальну, виховну й професійно-наукову

діяльність викладачів і студентів. Теоретики та практики навчального процесу, які розробляють і випробовують дані технології підкреслюють, що досі не існує загального розуміння структурних елементів навчального процесу. Так, М. М. Скаткін виокремлює чотири структурні елементи навчального процесу, які складають основу навчання: повідомлення знань, їх засвоєння, відтворення засвоєного, застосування знань на практиці [1, 417].

Залежно від поєднання структурних елементів, можна виділити такі типи навчання: 1) інформаційно-повідомляючий; 2) пояснювально-ілюстративний; 3) проблемно-дослідницький. Вони продовжують і розвивають один одного залежно від акцентів, на які наголошує викладач, і цілей, на досягнення яких спрямовані його зусилля. Кожен із вищезазначеного типу зустрічається в сучасній викладацькій діяльності, але слід зауважити, що саме останній має бути пріоритетним.

Але вимоги сучасного світу потребують від особистості швидкої адаптації до проблемних ситуацій в житті, здатності до творчої праці, постійної самоосвіти. Саме тому, пріоритетним у професійному навчанні має стати проблемно-дослідницький тип цього навчання, який може забезпечити формування професіонала нового типу, професіонала-дослідника, з високо розвиненою етикою відповідальності.

Організація навчального процесу в сучасних ВНЗ базується на засадах достатності наукового, пізнавального й інформаційного забезпечення. Саме вони складають підґрунтя для самостійного творчого опанування знаннями, передумовою якого є дослідницька ініціатива.

Згідно із сучасними тенденціями розвитку суспільства, набуває актуальності ще одна особливість – висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Саме набуття самостійного досвіду опрацювання матеріалу, пошуку творчого розв’язання навчальних задач під час підготовки до семінарських, практичних, індивідуально-дослідних занять, впливає на формування творчої особистості, здатної виступати з інноваційними пропозиціями в тій чи іншій професійній діяльності.

Підготовка фахівців на рівні вимог ринкової економіки потребує від викладачів і студентів раціонально зваженого ставлення до навчання як до процесу передання суспільно-історичного досвіду, а не просто передання знань. Українські вчені Г. Атанова, І. Пустинникова на цьому акцентують особливу увагу. Вони зазначають, що під час проектування й організації навчання первинними мають бути задані характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, а не знання, кінцевою метою навчання є формування способів дій майбутньої професійної діяльності, а не запам’ятовування знань. Крім того, навчаючись, студенти мають здійснювати

діяльність, яка моделює майбутню професію, а не просто накопичувати знання, а завдання викладача полягає в проектуванні навчальної діяльності, в її організації й управлінні, а не в «передаванні» знань [4, 86].

Усе вищезазначене дає підстави дійти висновку, що якість викладання й навчання залежить від розуміння та усвідомлення основного завдання вищої освіти, а саме формування творчої, мобільної особистості, яка здатна до самовиховання та самоосвіти у напряму професійного становлення. Згідно з загальною метою вищої школи та у зв'язку з поступовим входженням України до єдиного європейського освітнього простору, все частіше наголошується на підвищенні якості освіти, універсалізації процесу підготовки випускника та його можливостей професійного адаптування за умов стрімкого й мінливого ринку праці.

Особливе значення для формування професіонала майбутнього має творча, наближена до наукового осмислення та узагальнення робота. Вона можлива лише як результат самостійного навчання, де обов'язковим є присутність цілепокладання та його досягнення за допомогою технологічних схем самоосвіти. Крім того, у цій діяльності обов'язковим є урахування творчих можливостей людини, її інтересів, що робить процес навчання необмеженим у часі.

Висновки та перспективи наукових розвідок. Отже, сутність і перспектива інформаційного суспільства диктують необхідність переходу до нової системи професійної освіти, яка має формувати відповіді на виклики сучасного суспільства. Адже, посиленню інтересу до професійного навчання за останні роки сприяє тенденція світового розвитку, яка переконливо доводить, що роль і місце тієї чи іншої країни у світовому суспільстві, а також конкурентоспроможність на світових ринках виробництва й прогресивних технологій залежить від таких взаємовизначальних факторів як якість підготовки спеціалістів і умови, які країна створює для реалізації інтелектуального потенціалу вчених-фахівців.

Таким чином, концептуалізація професійної орієнтації та професійної освіти дозволяє здійснювати профорієнтацію з урахуванням об'єктивного й суб'єктивного вимірів, що передбачає взаємообумовленість соціальних і екзистенційних чинників, а також зворотно впливає на зміст і організаційні форми професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Андрущенко В. П. Критичне осмислення освітнього догляду як чинник трансформації педагогічного мислення / В. П. Андрущенко // Науковий вісник. Серія «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 20. – 168 с. – С. 10–14.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

4. Сердюк О. П. Системна детермінація навчальної діяльності у вищій школі / О. П. Сердюк // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи : методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. зб. наук. праць. Вип.3 / за заг. ред. В. П. Андрущенка. – К. : Знання, 2000. – С. 256–261.

5. Gehlen Arnold. Fynthropologische Forschung / Arnold Gehlen. – Hamburg : Rowohlt. 1960. – 206 s.

6. Mohr Georg. Brauchen moderne Gesellschaften Orientierung und kann Philosophie sie geben? / Mohr Georg // Philosophie wozu? – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2008 – S. 229–252.

7. Toeddter Ulf. Erfolgsfaktor Menschenkenntnis / Ulf Toeddter, Juergen. Werner. – Berlin : Cornelsen, 2006. – 189 s.

8. Winterhoff Michael. Persoenlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen im Leben und im Beruf ankommen / Michael Winterhoff, Isabel Thielen. – Guetersloh : Gueterslohe Verlagshaus, 2010. – 189 s.

РЕЗЮМЕ

Дворниченко Л. Л. Методологические принципы исследования професиональной ориентации в современном образовании.

В статье анализируется эмансипаторское значение профессионального образования, которое является не только подготовкой к самореализации личности в мире труда, но и важным фактором формирования личности. Подчеркивается, что профессиональная ориентация представляет собой диалектическое единство объективного и субъективного измерений. Внутренняя потребность личности в ориентации является результатом ее самопознания и познания современного мира, который в свою очередь содействует реализации жизненных стратегий личности, а также оказывает ответное влияние на содержание и организационные формы профессионального образования. Отмечается, что современное профессиональное образование и профессиональная ориентация является ответом на запросы и вызовы мира труда и жизненного мира личности.

***Ключевые слова**: профессиональная ориентация, самореализация личности, мир труда, профессиональное образование, профессиональное обучение, профориентационная деятельность, непрерывное образование, информационное общество, общество знаний.*

SUMMARY

Dvornichenko L. Methodological principles of investigation of professional orientation in modern education.

The existential significance of person's professional self-realization has been revealed in the article. Based on Marxist and postmarksytsk philosophical anthropology emancipation importance of professional education, which is not only a preparation for person's self-realization at sphere of work, but also an important factor of formation the individual, has been shown. It is noted that the professional education and ability to orient in space of profession are usually perceived as positive values and significant person's achievements. The phenomenon of educational exclusion of professional activity in the community of risk has been analyzed and heuristic potential of conceptualization of professional orientation from the position of compensatory anthropology (M. Scheler, A. Gehlen, G. Plesner) according to which professional activity is one of means to overcome human deficiency has been

disclosed. In this process professional orientation plays a significant role, which also has an anthropological basis (G. Moore). Professional orientation is a dialectical unity of subjective and objective measurements. An inner person's need in orientation is the result of self-knowledge and cognition of society of risk, which in turn contributes to person's life strategies realization and produces the opposite effect on the content and organizational forms of professional education. Also the argues that the anthropological and humanistic-oriented professional education, able to contribute to the modernization of society and its spiritual renewal important psychical maturity of a person. Also it has been noticed that for the anthropologically and humanistic-oriented professional education, able to contribute to the modernization of society and its spiritual renewal, person's psychical maturity is important. Professional education should create conditions for achieving by pupils and students this state, because otherwise they might get professional education without ability to work in a team, adhere to discipline and technological requirements. It is shown that the consideration of professional education is important to consider its level, which offers career prospects – from skilled worker to a specialist with a wide range of professional, cultural and social competencies.

Key words: *professional orientation, person self-realization, labor world, professional education, professional learning, professional orientation acting, continuous education, information society, society of knowledge.*

УДК 378.22:373.3:[004]–053.5

Л. Г. Дзюба
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІКТ

Сучасній школі потрібні вчителі, які здатні поєднати ґрунтовні знання та вміння з використання інформаційних, телекомунікаційних технологій у власній професійній діяльності з психолого-педагогічними особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Перед ними постає завдання на належному рівні ознайомити молодших школярів з новітніми комп'ютерними технологіями. Тому важливою складовою підготовки фахівців є дослідження та аналіз готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями, пошук шляхів формування такої готовності. У статті розглянуто теоретичний аспект формування готовності вчителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями, охарактеризовано складові такої готовності та запропоновано можливі шляхи її формування.

Ключові слова: *професійна підготовка, готовність, критерій готовності, компонент готовності, інформаційно-комунікаційні технології, модель.*

Постановка проблеми. Для сучасного світу характерним є введення інформаційних технологій у всі сфери життєдіяльності суспільства, а засоби інформатизації дедалі більше пронизують навчальний процес загальноосвітньої школи. У зв'язку з тим, що діти досить рано

оволодівають комп'ютером, ознайомлення з ІКТ стає необхідним уже в початковій школі. У зв'язку з цим однією з цілей освітньої галузі «Технологія» нового Державного стандарту є формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності для реалізації їх творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві. З цією метою до змісту початкової школи з другого класу включено предмет «Сходинки до інформатики», що викликає потребу в підготовці фахівців, які володіють сучасними комп'ютерно орієнтованими технологіями та здатні на належному рівні ознайомити учнів початкової школи з ІКТ.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вдосконалення підготовки кваліфікованих учителів інформатики початкової школи розглядаються в роботах І. М. Антипова, Г. А. Бордовських, Г. Г. Брусніціної, О. Ф. Брискіна, Т. В. Добудько, А. П. Єршова, М. І. Жалдак, В. М. Заварикіна, С. А. Зайцевої, С. М. Зіяудінової, Г. А. Кручиніної, М. П. Лапчик, Т. А. Лавиної, С. В. Поморцева, І. В. Ряхінової, І. Ю. Степанової, Т. А. Яковлевої та ін. [4].

Досвід підготовки вчителя початкових класів у галузі інформаційних технологій висвітлено d працях С. О. Гунька, Ю. О. Дорошенка, І. А. Доніної, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, О. В. Кравчук, М. М. Левшина, Н. П. Листопад, О. В. Майбороди, Є. М. Разинкіної, І. М. Смирнової, С. І. Тадіян, О. Є. Трофімова, В. В. Шакотька, О. В. Шиман.

Незважаючи на вагомість праць дослідників, зазначене вище свідчить, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ є актуальною проблемою і вимагає нових підходів до її розв'язання.

Мета статті: теоретичний аналіз формування готовності вчителів початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ залишається актуальною nf повністю не розв'язаною, оскільки відсутні цілісні дослідження, де б системно висвітлювалися науково-теоретичні підходи побудови змісту підготовки фахівців, розробка методів і форм їх реалізації.

З огляду на вікові й індивідуальні особливості учнів початкової школи ознайомлення учнів з ІКТ потребує застосування спеціальної методики. У практичній діяльності вчителеві доводиться вирішувати питання як глобального характеру (визначення мети та завдань ознайомлення учнів початкових класів з ІКТ, взаємозв'язок інформатики з іншими предметами початкової школи), так і питання, що пов'язані з технологією викладання (вибір програмно-методичних засобів, планування та змістове наповнення

уроку, вибір оптимальних форм і методів його проведення, організація контролю за рівнем засвоєння матеріалу тощо). Така особливість викладання потребує від учителя початкових класів ґрунтовної підготовки. У зв'язку з цим виникає проблема формування готовності вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Вважаємо, що така складова повинна стати важливим компонентом професійної підготовки вчителя початкових класів до навчально-виховної діяльності. Головними науковими підходами до окреслення поняття готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ є діяльнісний, особистісно-зорієнтований, психофізіологічний і компетентнісний.

Особливість діяльнісного підходу полягає у спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості майбутнього вчителя початкових класів, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів до ознайомлення учнів з ІКТ, успішну його адаптацію в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. В основу діяльнісного підходу покладено теорію поетапного формування розумових дій. Згідно з цією теорією, процес формування поняття готовності до ознайомлення з ІКТ включає кілька етапів: мотиваційний, орієнтована основа дій, матеріальний і розумовий. Усі ці етапи поступово формують готовність майбутнього вчителя початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ як необхідну складову його професійного становлення.

Особистісний підхід до розуміння поняття «готовність» представлений роботами Б. Ананьєва, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, А. Линенко, В. Сластьоніна та ін.., де готовність розглядається як прояв індивідуальних якостей особистості в їхній єдності, які обумовлені характером діяльності, причому в структурі готовності вчені виділяють взаємопов'язані компоненти. В. Сластьонін і Б. Ананьєв розглядають готовність як прояв здібностей особистості, основою якого є свідоме прагнення до ефективної діяльності. М. Дьяченко і Л. Кандибович розуміють готовність як налаштування на виконання діяльності, що обумовлюється мотивами й позитивним ставленням до цієї діяльності. Учені визначають поняття «готовність» як цілеспрямований прояв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштування на певну поведінку. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу вимагає

створення атмосфери доброзичливості та співробітництва; співуправління й самоврядування; творча діяльність майбутнього вчителя початкової школи; розвиток його активності й самостійності в підготовці до ознайомлення учнів з ІКТ. У цьому підході готовність розглядається як новоутворення чи якість особистості.

Специфіка психофізіологічного підходу до визначення поняття готовності майбутніх учителів початкових класів до ознайомлення з ІКТ визначена віковими та психологічними особливостями розвитку молодших школярів, розвитком їх пам'яті, уваги й мислення.

У контексті розвитку сучасної освіти важливого значення у формуванні поняття готовності набуває компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід передбачає зміну цілей і очікуваних результатів освіти у вигляді компетенцій, які відображають різні рівні професійних завдань. Результат освіти, в контексті компетентнісного підходу, розглядається як уміння діяти, застосовувати набуті знання в проблемних ситуаціях професійної діяльності й характеризується поняттям «компетентність». У сучасній науці компетентність розглядають як найважливішу умову ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей і визначають як інтегративну якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності й базується на знаннях і досвіді [2]. Поняття «готовність до ознайомлення з ІКТ» розглядають як аспект компетентності, що містить у собі певний комплекс компетенцій. «Компетенцію» визначають як складову компетентності, а «компетентність», у свою чергу, є проявом готовності.

Отже, виходячи з таких підходів поняття готовності можна визначити як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань ознайомлення учнів початкової школи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Системне дослідження поняття готовності передбачає виділення компонентів, критеріїв і рівнів готовності. Так, проведений нами аналіз теоретичних джерел щодо формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ дозволяє виділити такі основні компоненти готовності:

1. Мотиваційно-вольовий компонент формує основу для реалізації інших структурних компонентів, виступає як передумова формування позитивного ставлення вчителя до ознайомлення учнів з ІКТ як цілісного системного процесу. Основною змістовою характеристикою цього

компоненту виступає наявність інтересу до інформаційно-комунікаційних технологій, їх розвитку й упровадження в початковій освіті.

2. Когнітивний компонент передбачає систему теоретичних знань про інформаційно-комунікаційні технології, методи, форми й засоби ознайомлення учнів початкової школи з ними.

3. Операційний компонент готовності – це сукупність умінь і навичок майбутнього вчителя початкової школи, що забезпечують успішність виконання певних дій з ознайомлення молодших школярів з ІКТ (уміння визначити рівень оволодіння ІКТ дитиною, її рівень розвитку, її здібності й нахили).

4. Рефлексивний компонент готовності до ознайомлення учнів початкової школи з ІКТ передбачає самоаналіз майбутнього вчителя, діяльність та спілкування спрямовані на аналіз рівня оволодіння учнями інформаційно-комунікаційними технологіями, співвіднесення майбутнім учителем цілей і результатів ознайомлення учнів з ІКТ у початковій школі, здійснення корекції дій на основі рефлексивного аналізу.

Важливим кроком у дослідженні формування готовності майбутніх учителів початкової школи є виділення критеріїв готовності. Спираючись на досвід науковців у галузі інформатики та початкового навчання, можна схарактеризувати такі основні критерії готовності майбутніх учителів до ознайомлення учнів початкових класів з ІКТ:

1. Мотиваційнио-цільовий критерій передбачає мотиви, потреби, інтереси, переконання, цінності та визначає спрямованість, майбутнього вчителя початкових класів, його прагнення до розвитку педагогічних здібностей, удосконалення знань, умінь і навичок до ознайомлення молодших школярів з ІКТ.

2. Когнітивно-інформаційний критерій містить у собі оволодіння базовими психолого-педагогічними знаннями, знаннями про методику ознайомлення молодших школярів з ІКТ, міцність і гнучкість засвоєння цих знань.

3. Операційно-діяльнісний критерій характеризує сукупність умінь здійснювати діагностику здібностей дитини, добирати найбільш ефективні методи й тактики для розв’язання проблеми, доцільність реалізації дій під час ознайомлення учнів початкової школи з ІКТ.

4. Результативно-рефлексивний критерій визначає самоконтроль і самооцінку дій майбутнього вчителя початкової школи щодо ознайомлення учнів з ІКТ, уміння здійснювати контроль власної діяльності з метою самовдосконалення.

Системне дослідження поняття готовності, складових формування готовності до ознайомлення з ІКТ майбутніх учителів початкової школи дозволить виявити необхідні шляхи підготовки компетентного педагога, професійно адаптованого відповідно до потреб сучасного суспільства.

Особливої актуальності у зв'язку зі сказаним набуває проблема розробки моделі формування готовності вчителя інформатики початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями, що передбачає широкий аналіз педагогічних, соціальних, психологічних умов і шляхів їх реалізації у вищому навчальному закладі з метою повноцінного та всебічного забезпечення ознайомлення учнів початкової школи з ІКТ та впровадження нових інформатичних курсів у початковій школі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи потребує не лише наявності засобів інформаційно-технічної та комп'ютерно-методичної підтримки навчального процесу, а й підготовки вчителів, які здатні ефективно поєднувати у своїй професійній діяльності специфіку роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та особливості роботи з учнями початкової школи. Тому важливим залишається питання дослідження й аналізу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями [7, 81–84].

У даній статті нами було проаналізовано основні підходи до визначення поняття готовності майбутніх учителів початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ, виділено компоненти та критерії готовності, запропоновано розробку моделі готовності як один зі шляхів її формування.

Актуальність розглянутого питання свідчить про важливість подальшого дослідження формування готовності вчителів початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ як необхідної складової підготовки майбутніх фахівців, що буде ґрунтовно вивчено нами в подальшій науковій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне [б. в.], 1996. – 167 с.

2. Барбіна Є. С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. С. Барбіна // Збірник наукових праць : Педагогічні науки. – Вип. 27. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2006. – С. 96–99.

3. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Т. Г. Гуцан. – Режим доступу :

http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnostimaybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannyastarshoklasnikiv/.

4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. … в форме науч. доклада д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. И. Жалдак ; АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.

5. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.

6. Усата О. Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Усата ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 247 арк.

7. Халілова Ф. С. Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя початкової школи / під редакцією Н. В. Апатової. – Сімферополь, «ДОЛЯ», 2009. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Дзюба Л. Г. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к ознакомлению младших школьников с ИКТ.

Современной школе нужны учителя, которые способны соединить основательные знания и умениями по использованию информационных, телекоммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности с психолого-педагогическими особенностями работы с детьми младшего школьного возраста. Перед ними стоит задача на должном уровне ознакомить младших школьников с новейшими компьютерными технологиями. Поэтому важной составляющей подготовки специалистов является исследование и анализ готовности будущих учителей начальной школы к ознакомлению учащихся с информационно-коммуникационными технологиями, поиск путей формирования такой готовности. В статье рассмотрен теоретический аспект формирования готовности учителей начальной школы к ознакомлению учащихся с информационно-коммуникационными технологиями, охарактеризованы составляющие такой готовности и предложены возможные пути ее формирования.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, готовность, критерий готовности, компонент готовности, информационно-коммуникационные технологии, модель.*

SUMMARY

Dziuba L. Theoretical Foundations of the willingness of teachers to familiarize young students with ICT.

Modern society development involves the use of new information technologies as an integral part of everyone's life. Characteristics of information technology in today's world is put on a par with qualities such as the ability to read and write. A man who was able to effectively owns and information technology, has a different, new way of thinking is fundamentally different approaches to assessing problems in organizing their activities. Introduction to information technology begins in elementary school, so the primary school teacher assigned great responsibility, since it forms the students understanding of information and ways of relationship.

In elementary school, you need to equip children with the primary skills of information culture, the beginnings of computer literacy. Therefore, one of the main conditions for the introduction of science in the educational process of primary school – the new generation of teachers who need to know the technical capabilities of the computer, strictly adhere to

health standards and rules for the use of computers, learn the ropes in computer programs designed specifically for students to know the ethical rules for their use, have the method using the latest technology. Today schools need teachers who are able to combine a thorough knowledge and skills on the use of information, communication technologies in their professional work with psycho-pedagogical features of work with children of primary school age. Their challenge is at the right level to introduce younger pupils with the latest computer technology. Therefore, an important component of the training is the study and analysis of readiness for future elementary school teachers to familiarize pupils with information and communication technologies, how to promote such readiness. In this article we consider the theoretical aspects of formation of readiness of primary school teachers to educate pupils with information and communication technologies, we are characterized by elements such readiness and possible ways of its formation. The paper describes the main indicators and criteria of future primary school teachers to familiarize students with ICT that promotes thorough investigation of ways to improve such readiness and improve the educational process.

Key words: *training, readiness, readiness criteria, component availability, information and communication technology, model.*

УДК 796.011.3:378

Н. Завидівська
Львівський інститут банківської справи
Університету банківської справи
Національного банку України

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано необхідність інтегративного підходу в системі фізичного виховання вищої школи для оптимізації навчання здоров'язбереження. Виявлено особливості інтегративних процесів у фізичному вихованні студентів і здійснено характеристику змісту дисциплін, що стали основою для створення здоров'язбережувального навчального курсу. Розкрито інтегративну, міждисциплінарну сутність навчального курсу «Основи здоров'язбереження», зміст і сутність міждисциплінарних зв'язків у системі фізкультурно-оздоровчої освіти студентів вищих навчальних закладів. Обґрунтовано необхідність створення й використання міждисциплінарної інтегративної технології здоров'язбережувального навчання.

Ключові слова: *фізичне виховання, інтеграційні процеси, студенти вищих навчальних закладів, здоров'язбережувальне навчання.*

Постановка проблеми. Наша цивілізація, що переживає кризу традиційних ідеалів (вищих сенсів, цінностей і цілей), гостро потребує розкриття ефективних способів і механізмів збереження здоров'я людини, у тому числі й фізичного самовдосконалення. Ми живемо у світі, у якому відбуваються швидкі соціальні, технічні, культурні зміни.

Слід визнати, що одним з основних недоліків у процесі фізичного виховання студентів на нинішній день є панування практичного підходу, у

межах якого найважливішим є поліпшення фізичних якостей. Вивчення цієї проблеми та власний педагогічний досвід дозволяють зазначити, що вдосконалення здоров'язбережувального навчання слід здійснювати не лише в частині практичного блоку, а й у частині теоретичного й методичного компонентів [3].

Донедавна актуальні педагогічні технології, які більше орієнтовані на прямий вплив на студента, ніж на його взаємодію з навколишнім середовищем, на сьогодні вичерпали себе, що й указує на актуальність досліджень проблем змісту загальної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів.

Аналіз актуальних досліджень. На необхідність застосування в навчальному процесі новітніх педагогічних технологій указують видатні вчені й педагоги Б. Ананьєв, А. Бєлкин І. Козловська, К. Левківський, К. Ушинський та ін. Теоретичні засади освітніх і педагогічних інновацій розглядають науковці Г. Ващенко, В. Давидов, В. Паламарчук, А. Хуторський та ін.

Розв'язанню проблем модернізації сучасної освіти присвячені наукові розробки І. Зязюна, О. Падалки, О. Пєхоти, А. Нісімчука; засоби вдосконалення навчальної діяльності й психолого-педагогічних впливів розкрито в публікаціях В. Моляко, В. Давидова, В. Безпалько; питанням здоров'язбереження на основі вивчення теорії та методики фізичного виховання присвячені праці О. Дубогай, Б. Шияна, М. Носка, Є. Приступи, Т. Круцевич та ін.

Виходячи з означеного, проблемі створення й упровадження в систему освіти новітніх технологій здоров'язбереження присвячені численні дослідження. Однак вивчення особливостей інтеграційних процесів, розроблення механізмів їх використання у процесі фізичного виховання для оптимізації здоров'язбережувального навчання, залишається на сьогодні поза увагою дослідників.

Мета – обґрунтувати необхідність інтегративного підходу в системі фізичного виховання вищої школи для оптимізації навчання здоров'язбереження. Для досягнення поставленої мета вирішувалися **завдання:**

– виявити особливості інтегративних процесів у фізичному вихованні студентів;

– здійснити характеристику змісту дисциплін, що стали основою для створення здоров'язбережувального навчального курсу;

– розкрити інтегративну, міждисциплінарну сутність навчального курсу «Основи здоров'язбереження».

Виклад основного матеріалу. У ході створення інтегративного міждисциплінарного навчального курсу «Основи здоров'язбереження» ми проводили аналіз наявних на сьогодні проектно-орієнтованих методів навчання, що дозволило нам виявити існуючу на сьогодні проблематику у фізичному вихованні [2]. В основу створення цього навчального курсу закладено основні ідеї нині наявних інтегративних процесів: соціокультурних (що спираються на культуру здоров'я як фундаментальну основу мислення й діяльності) та антропних (пов'язаних із розвитком особистості) освітніх здоров'язбережувальних технологій у сфері фізичної культури для підготовки фахівців різних галузей виробництва.

Завдяки використанню інтегративного підходу зміст навчального курсу «Основи здоров'язбереження» ***включає теорію, технологію, методику й тілесно орієнтовану педагогіку та психологію.*** Процес фізичного виховання за таких умов переходить у людиноцентричну площину, що дозволяє оптимізувати здоров'язбережувальне навчання студентів.

Концептуально важливим є те, що зміст цього курсу спрямовано на формування в студентів будь-якого за профілем навчального закладу теоретичних знань, методичних умінь і практичних навичок використовувати засоби фізичної культури для того, щоб не просто вижити в жорстоких умовах сучасності, а й бути конкурентоспроможними, високо працездатними, достойно пристосовуватися до суспільних умов і якомога довше зберігати своє здоров'я та професійну активність (*рис. 1*).



Рис. 1. Особливості змісту здоров'язбережувального навчання студентів

Використання такої послідовності (діагностика, профілактика, підтримка, корекція) у змісті здоров'язбережувального навчання сприяло переходу від «людини фізично розвиненої» до «людини інтелектуальної, соціокультурної, орієнтованої на збереження власного здоров'я». Лише така особистість, на нашу думку, буде здатна подолати впродовж професійної діяльності кордони між сферами фізичного, ментального й духовного [1].

Логіка вивчення можливої інтеграції змісту різноспрямованих навчальних програм і власний педагогічний досвід дозволили пропонувати для об'єднання в єдиний курс такі дисципліни:

– теорія й методика фізичного самовдосконалення (рекреація, реабілітація, теорія і методика навчання рухових дій);

– фізичне виховання (практичне застосування знань – заняття фізичними вправами, будь-яким видом спорту тощо);

– фізіологія і психологія праці (анатомія, фізіологія, психологія трудових процесів тощо).

Зміст міждисциплінарного навчального курсу «Основи здоров'язбереження» ми розробляли на основі науково обґрунтованої методології та концепції міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін. Це наскрізна, дидактична інтеграція створена на основі фундаменталізації всієї системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти, що дало змогу передбачити генерацію здоров'язбережувальних знань [4].

Реалізація змісту цього курсу відбувалася в межах годин, відведених навчальними планами на фізичне виховання студентської молоді, а тому надзвичайно важливими є організаційні аспекти процесу фізичного виховання.

Головними функціями розробленого нами навчального курсу є дослідницька (аналіз усіх психофізіологічних процесів з погляду науки), прогностична (прогнозування здоров'язбережувальної діяльності), управлінська (розвиток тілобудови й поліпшення фізичного стану студентів) і рекреаційна (формування культури вільного часу).

Цілі міждисциплінарного інтегративного навчального курсу «Основи здоров'язбереження»: формування особистості, яка здатна максимально ефективно реалізовувати себе у світі, з відповідальністю ставитиметься до проблем, пов'язаних із власним здоров'ям, здійснюватиме самоконтроль за станом власного здоров'я й безпечно поводитиметься.

Сутність створеного нами курсу здоров'язбережувального навчання полягає не тільки в тому, як повинен учити педагог, а в тому, якою повинна бути діяльність студента в процесі засвоєння знань, умінь і навичок.

Інтегративну, міждисциплінарну сутність створеного нами курсу здоров'язбережувального навчання «Основи здоров'язбереження» представлено на *рис. 2.* Освітнє середовище у змісті цього курсу є не лише розвиваючим, а й таким, що розвивається й гнучко змінюється залежно від конкретних цілей навчання в компетентнісно орієнтованому форматі.



Рис. 2. Інтегративна міждисциплінарна сутність навчального курсу «Основи здоров'язбереження»

Завданням теорії та методики фізичного самовдосконалення студентів є формування системи спеціальних знань, що дозволяє оперувати загальними поняттями, закономірностями, принципами, фактами, правилами теорії та практики, а *фізичного виховання* при цьому – розвивати фізичні якості (здібності), рухові навички, забезпечувати належний рівень фізичної підготовленості. Однак здоров'язбережувальну діяльність в умовах сьогодення важко уявити без компонентів, які стосуються *психофізіологічних характеристик трудових процесів*, – це зміст думок і почуттів, ціннісні орієнтації, ступінь розвитку інтересів і потреб, умови праці, переконання

тощо. Усі ці компоненти в кінцевому підсумку впливають на спосіб життя кожного випускника і характеризуються визначальними впливами на рівень їхнього здоров'я в майбутньому.

Зміст теорії та методики фізичного самовдосконалення передбачає формування методичних умінь не стільки «біомоторики» (техніки рухів), скільки вдосконалення психомоторних здібностей автоматизованого управління механізмами дії (реактивність, оперативність, моторна стабільність, що лежать у основі формування рухових навичок). Одночасно при цьому розвиваються здатності, пов'язані з рефлексією, формуванням зважених рішень, які лежать у основі рухових умінь. Здібності, як відомо, не закладені ні в біогенетичній природі людини (на відміну від задатків), ні в соціумі – вони виникають тільки в діяльності. Відомо, що процес навчання є неможливим без рефлексії. Рефлексію в цьому разі ми розглядаємо як компонент структури діяльності, як механізм самопізнання й саморозуміння, що згодом перетворюється на рефлективність, тобто якість фізкультурної освіченості, й у кінцевому підсумку здоров'язбережувальної компетентності студента.

Фізичне виховання при цьому не є сукупністю лікувально-профілактичних або корекційних заходів, а способом розширення й збагачення досвіду людини у сфері збереження власного здоров'я. Культура здоров'я стає предметом проектування та психічного управління, а не просто результатом корекційного впливу на фізичний стан тієї чи іншої людини, режим функціонування переходить до режиму розвитку особистості. Уміння використовувати засоби фізичної культури мають стати наслідком отриманих знань з теорії та методики фізичного самовдосконалення.

Навчити студентів заходів збереження власного здоров'я відокремлено від впливів на організм трудової діяльності є неможливим, як і не можна розглядати людину поза працею. Не слід очікувати, що хтось, окрім самої людини, керуватиме трудовими процесами так, щоб не завдати шкоди власному здоров'ю.

Фізіологія і психологія праці – розділ фізіології людини, у якому вивчаються зміни, що відбуваються в організмі людини під впливом трудової діяльності, визначаються й розробляються заходи раціоналізації трудових процесів, що сприятиме збереженню працездатності на високому рівні. Отже, предметом психології і фізіології праці є трудовий процес людини в його психологічних і фізіологічних проявах. На нашу думку, у сучасних умовах ринкової економіки конкурентоздатним можна вважати випускника, який володіє механізмами збереження власного

здоров'я в умовах праці, є здатним підвищити свій рівень працездатності, а отже, і професійної спроможності, використовуючи при цьому систему здоров'язбережувальних заходів.

Мотиви збереження здоров'я тісно пов'язані з руховою (трудовою) діяльністю, усім суспільним розвитком особистості та є потужним суб'єктивним чинником підвищення продуктивності праці. Ринкова економіка нашої держави характеризується нестабільністю, наявністю кризових ситуацій, безробіттям, що створює такі життєві умови, які вимагають максимуму фізичного здоров'я в майбутніх випускників. Жорстка, а інколи й «нездорова» конкуренція випускників на ринку праці, залежність від бізнес-інтересів роботодавців, що вимагає від молодих людей психологічної стійкості, високої розумової та фізичної працездатності й неабиякої опірності організму до шкідливих впливів зовнішнього середовища. На сучасному ринку праці потрібна виключно здорова людина, тому роботодавці віддають перевагу саме таким фахівцям.

Предметом фізіології праці є сукупність наукових знань і практична діяльність, спрямовані на підтримку, підвищення, відновлення й продовження професійної працездатності, профілактику перевтоми через використання здоров'язбережувальних заходів. Фізіологія та психологія праці є одночасно наукою теоретичною й практичною. Той факт, що як теоретична наука вона досліджує загальні закономірності змін у людському організмі під час фізичної та розумової діяльності, а як практична – розглядає конкретні види трудової діяльності з метою раціоналізації праці, спрямованої на поліпшення психофізіологічного стану людини, наближає її до фізичного самовдосконалення. Коло обраних нами дисциплін (теорія і методика фізичного самовдосконалення, фізичне виховання, фізіологія і психологія праці) концентрується довкола проблеми здоров'язбереження, а інтегративні процесом (формування взаємозв'язків між ними) слугують формуванню в студентів компетентності здоров'язбереження нової якості.

Окрім аудиторних занять, зміст міждисциплінарного інтегративного курсу здоров'язбережувального навчання студентів передбачає ***самостійну*** й ***індивідуальну роботу***. *Самостійна робота* з дисципліни ***«Фізіологія і психологія праці»*** полягає в поглибленому вивченні студентами таких питань: вплив нервової системи на психологічний стан особи; координаційна функція центральної нервової системи: її роль і значення; причини виникнення нейрофізіологічного конфлікту та шляхи його подолання; визначення рівня витривалості людини; співвідношення

між м'язовою силою й витривалістю людини; види динамічної роботи та їхній вплив на напруженість людини; роль і значення рухових одиниць; характеристика основних адаптаційних механізмів; фізіологічні резерви організму людини; вплив серцево-судинної системи людини на працездатність; напрями оптимізації трудових навантажень; характеристика свідомості й особливості її розвитку; показники оцінки пам'яті; принципи виокремлення видів пам'яті; поняття волі в трудовій діяльності; функції емоцій у трудових процесах; акцентуація характеру; репродуктивні та творчі здібності індивіда; психотипи особистості; оцінювання психічної стабільності й стійкості особи; визначення рівня й межі працездатності; методи вивчення динаміки працездатності; суть методу непараметричної статистики та його вплив на інтегральний показник працездатності; фактори, що спричиняють зміну працездатності особи протягом доби; характеристика системи заходів, спрямованих на підтримку високого рівня працездатності працівників на виробництві; характеристика локально-гуморальних теорій втоми; центрально-нервова концепція втоми; особливості фізичної та розумової втоми (ступені втоми та їхні ознаки, основні показники втоми; ефективність заходів із запобігання перевтомі працівників на виробництві; психофізіологічна суть монотонності праці; характеристика психічних станів, що переживає людина під час виконання монотонних робіт; суть і завдання психологічного аналізу операцій; особливості операторської діяльності; показники ефективності роботи оператора; фізіологічна оцінка операторської праці; що є предметом інженерної психології та ергономіки; можливі заходи оптимізації інформаційних потоків; функції органів керування й вимоги до їх розміщення на робочому місці оператора; фактори виробничого середовища та їхня характеристика; особливості політики організації та її вплив на працездатність особи; розвиток виробничого середовища й чинники, що стимулюють його ріст; фактори впливу на важкість праці; суть інтегральної бальної оцінки важкості праці; відмінність між інтенсивністю і важкістю праці; фактична важкість праці та як на неї впливає інтенсивність праці; режим праці і відпочинку, їхні особливості; суть основних фізіологічних закономірностей, що покладені в основу розробки режимів праці й відпочинку; значення функціональної музики на виробництві; напрями раціоналізації тижневих і річних режимів праці й відпочинку, етапи формування трудових навичок.

Завдання для *індивідуальної роботи* з дисципліни ***«Фізіологія і психологія праці»*** полягають у підготовці студентами письмової роботи та

представлення її змісту для всіх присутніх. Серед пропонованих тем такі: характеристика домінанти та її значення в трудовій діяльності; фізіологічні відмінності між статичною й динамічною роботами; коефіцієнт підвищення систолічного тиску та його розрахунок; вплив психічних процесів на продуктивність праці людини; суть медико-фізіологічної класифікації важкості праці; методи, що використовуються при складанні психологічного профілю професії; межа працездатності й функціональні стани організму людини в процесі праці та інші.

Самостійна робота студентів із дисципліни ***«Теорія і методика фізичного самовдосконалення»*** передбачає навчання студентів «через м'язові відчуття» й поглиблене вивчення таких питань: організм людини як біологічна система; сутність понять «фізіологічна система організму», «функціональна система організму»; сутність понять «гомеостаз», «рефлекс», «адаптація», «саморегуляція», «метаболізм», «гіпокінезія», «гіподинамія», «гіпоксія», «резистентність організму», «адаптація», «здоров'я», «спосіб життя», «рекреація», «втома», «стомлення», «перевтома» тощо; характеристика рухової та фізичної активності; соціально-біологічні основи фізичного самовдосконалення; нервово-м'язовий синапс, особливості й характеристика; залежність і взаємозв'язок між розумовою та фізичною підготовленістю; максимальне споживання кисню (МСК), життєва ємкість легенів (ЖЄЛ), легенева вентиляція; обмін речовин і енергії, енергетичний баланс; сутність «м'язового насоса»; механізм формування рухових навичок, фази формування рухових навичок; фактори, від яких залежить наше здоров'я; специфіка використання засобів фізичної культури (форми самостійних занять фізичними вправами); характеристика фізичних якостей: швидкості, гнучкості, спритності, витривалості, спеціальної витривалості, сили, координації тощо.

Зміст індивідуальної роботи студентів із цієї дисципліни передбачає складання комплексів вправ різного спрямування для людей різного віку з метою профілактики різних захворювань, зняття втоми, розвитку фізичних якостей тощо.

Самостійна й індивідуальна робота студентів із дисципліни ***«Фізичне виховання»*** – це виключно практичні заняття. Відвідування студентами оздоровчих гуртків, плавальних басейнів, тренажерних залів, оздоровчі ранкові пробіжки, тобто здоров'язбережувальна діяльність, є своєрідним результатом і показником ефективності використання міждисциплінарного інтегративного курсу в педагогічній технології здоров'язбережувального

навчання. Підвищення фізичної активності є свідченням того, що процес формування знань, умінь і навичок перетворився на процес свідомого використання засобів фізичної культури.

Використання інтегративного підходу дало змогу включити в процес фізичного виховання навчальне, соціальне та внутрішнє середовище кожного учасника педагогічної комунікації. Важливим є соціокультурне проектування психічної реальності на основі вивчення *фізіології та психології праці*, створення передумов для самопроектування, самовдосконалення студента в процесі безпосередньої трудової діяльності з огляду на вивчення *теорії і методики фізичного самовдосконалення*. Основна ціль відкритої системи *фізичного виховання* – навчити студена вчитися здоров'язбереження, підтримувати кожне його починання, а не нав'язувати своє, розглядати студента як друга й партнера. При цьому важливо, що перед студентом відкриваються можливості самому створювати перспективи й визначати сенс здорових років життя.

Використання інтегративних процесів дозволяє пом'якшити протиріччя у змісті здоров'язбережувального навчання й перетворити процес фізичного виховання на систему світоглядних ідей, концептуальних поглядів, які стали б орієнтиром, установкою та інструментом упродовж життя людини. Лише така організація фізичного виховання, на наш погляд, забезпечить потребу й добровільне використання студентами у вільний від роботи час засобів фізичної культури і матеріальних благ, які необхідні в сучасному суспільстві для здорового життя.

Висновки. Використання інтегративного, міждисциплінарного здоров'язбережувального навчального курсу дозволяє вивести на новий щабель розвитку організацію процесу фізичного виховання, що сприятиме формуванню у студентів: наукового розуміння сутності здоров'я та здорового способу життя; відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої цінності; цілісного уявлення про людину; навичок «керування» своїм здоров'ям; умінь щодо використання засобів профілактики шкідливих звичок і залежностей; навичок надання першої медичної допомоги; розуміння психофізіологічних процесів, що відбуваються у власному організмі під дією професійної діяльності й міжособистісних стосунків; навичок безпечної (для здоров'я особистості) поведінки в різних життєвих ситуаціях; умінь визначати стратегію та технологію фізичного самовдосконалення й саморозвитку.

Створений нами міждисциплінарний навчальний курс «Основи здоров'язбереження» став тим педагогічним чинником у процесі

здоров'язбережувального навчання, який дозволяє розрізняти зовнішню активність студента («я дію за чиєюсь вказівкою») і внутрішню сформовану активність, яку можна відзначити як самоактивність. По суті, зовнішня активність у процесі здоров'язбережувального навчання є спрямованою на створення умов для самостійного розв'язання тих чи інших проблем, пов'язаних зі збереженням власного здоров'я. Відомо, що внутрішній світ студента – це перероблений, інтерпретований світ людини (з його тілесним, інтелектуальним і духовним змістом), сфера організованої свідомості та мислення. Самоактивність, самопроектування, самоорганізація особистості є важливою передумовою здатності людини до самовдосконалення в широкому розумінні – самозбереження, а власне, і здоров'язбереження та здоров'язабезпечення.

Зміст міждисциплінарного навчально-методичного комплексу пронизано ідеями випереджального характеру, що дозволяє студентам упродовж здоров'язбережувального навчання управляти самосвідомістю, проявляти креативне мислення. Лише за таких умов фізкультурно-оздоровчу діяльність можна вважати продуктивною та такою, що дозволяє людині вільно почуватися в просторі здоров'язбережувального навчання, реалізовувати свою індивідуальність і пізнавати себе глибше, створюючи тим самим можливості теперішнього й майбутнього здорового життя.

Подальшого вивчення вимагають співвідношення видів знань, умінь і навичок, що необхідно використовувати у фізичному вихованні студентів для формування компетенцій і компетентностей здоров'язбереження; механізми формування здатності до самостійного використання засобів фізичної культури з метою ведення здорового способу життя студентами в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія / Наталія Назарівна Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.

2. Фізична рекреація : навч. посіб. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту / авт. кол. : Є. Н. Приступа, О. М. Жданова, М. М. Линець [та ін.] ; за наук. ред. Євгена Приступи. – Львів ; Дрогобич : «Коло», 2010. – 447 с.

3. Фізичне виховання : навч. програма для вищ. навч. закл. України III–IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 44 с.

4. Фізичне виховання і здоров'я навч. посібник / кол. авт. ; за заг. ред. О. Д. Дубогай. – К. : УБС НБУ, 2012. – 270 с.

РЕЗЮМЕ

Завыдивская Н. Особенности интегративного обучения здоровьесбережению в системе физического воспитания высшей школы.

В статье обобщена необходимость интегративного подхода в системе физического воспитания высшей школы для оптимизации обучения здоровьесбережению. Выявлены особенности интегративных процессов в физическом воспитании студентов и осуществлена характеристика содержания дисциплин, которые стали основой для создания курса обучения здоровьесбережению. Раскрыты интегративная, междисциплинарная сущность курса обучения «Основы здоровьесбережения», содержание и сущность междисциплинарных связей в системе физкультурно-оздоровительного образования студентов высших учебных заведений. Обоснована необходимость создания и использования междисциплинарной, интегративной технологии здоровьесберегающего обучения.

***Ключевые слова**: физическое воспитание, интеграционные процессы, студенты высших учебных заведений, обучение здоровьесбережению.*

SUMMARY

Zavydivs'ka N. The pecularities of integrative teaching of health preserving in the system of physical education of high school.

In the article the need for an integrative approach in the system of higher school physical education to optimize learning of health preserving is grounded. The features of integrative processes in students' physical education are founded. The characteristics of the content of the subjects that has become the basis for the creation of the health preserving training course are analyzed. The integrative and interdisciplinary nature of the course «Fundamentals of health preserving training» is exposed.

The article explores the meaning and essence of maintenance of interdisciplinary connections in the system of the physical training and health-improving education of the students of higher educational establishments. The necessity of creating and using the interdisciplinary integrative technology of the health-preserving education is grounded. The content of this technology is solved and outlines the perspectives for its use.

This paper substantiates the necessity of educational orientation process of a student's health-preserving learning in higher education. The peculiarities of the educational direction pedagogy of a student's health-preserving learning is analyzed. Mutual relationships between mental and physical aspects as universal basic integrity of the body during a student's health-preserving learning are defined. Innovative trends of total physical and health education students' essence of health-preserving learning process based on fundamentalization are singled out.

In the article the features of forming of fundamental amateurish students' athletic health improvement education are exposed. The author's pedagogical health-preserving technology of students' training is developed and implemented in the process of physical training education. The effectiveness of its usage in the various professional directions of high institutions is proved.

The article explores the meaning and essence of the innovative methodical system of the health-preserving education of the students, created on the principles of fundamentalization of the physical training and health-improving education. The content of the forms, methods and means of physical culture and the mechanisms of their use are solved.

***Key words:** physical education, integrative processes, the students of higher educational establishments, the health preserving training.*

УДК [377.36–057.876:61]:37.037

О. О. Коваленко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ САМОСТІЙНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті визначено підходи науковців до розкриття сутності дефініції «самостійність»; обґрунтовано критерії й показники вияву названої якості; з урахуванням наукових принципів кваліметрії укладено факторно-критеріальну модель оцінки рівнів сформованості самостійності; визначено рівень сформованості названої якості у студентів медичних коледжів на констатувальному етапі експерименту.

Ключові слова: *самостійність, студенти, оцінювання, рівні, факторно-критеріальна модель, медичний коледж.*

Постановка проблеми. Забезпечення закладів охорони здоров'я України кваліфікованими кадрами є одним із важливих чинників, який впливає на якість надання медичної допомоги населенню. Зазначена проблема набуває ще більшого значення в період реформування охорони здоров'я, оскільки в цей час змінюються правові, економічні й організаційні основи системи суспільних відносин, а також відбувається формування нових стереотипів професійної поведінки молодших медичних працівників.

У сучасних умовах традиційні уявлення про молодший медичний персонал (медичні сестри, фельдшери, акушери, лаборанти, фармацевти, помічники санітарного лікаря), що виконує допоміжні функції в системі охорони здоров'я, безнадійно застаріли. Новий глобальний підхід до охорони здоров'я населення, який базується на принципах первинної медико-санітарної допомоги вимагає переосмислення ролі молодшого медичного працівника, який, перебуваючи у сфері первинного контакту з населенням, може, за умови відповідної підготовки й сформованості такої якості, як самостійність, активно впливати на формування в населення здорового способу життя, усвідомлення обов'язків, орієнтованих не тільки на хворобу, але й на профілактику захворювання, збереження та зміцнення індивідуального й громадського здоров'я. Тому цілеспрямоване формування самостійності як особистісної та професійної якості є необхідним складником їхньої фахової підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз стану наукової розробки проблеми дав підстави свідчити, що питання фахової підготовки молодшого медичного персоналу досліджуються науковцями в таких напрямах:

– історичні аспекти розвитку медицини та медичної освіти (В. Банщиков, О. Голяченко, М. Ганіткевич);

– педагогічні умови організації виховної роботи в медичному коледжі (І. Кузнєцова, Х. Мазепа);

– теоретико-організаційні засади формування професійних цінностей молодшого медичного персоналу (О. Андрійчук, К. Куренкова);

– питання формування в студентів медичного коледжу готовності до пропаганди й реалізації ідей здорового способу життя в майбутній професійній діяльності (В. Бабаліч).

Незважаючи на вагомий внесок науковців у розробку питань професійної підготовки молодшого медичного персоналу в умовах навчання у ВНЗ I–II рівнів акредитації, проблема формування самостійності як важливої особистісної та професійної якості не стала предметом спеціального дослідження

Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв і показників самостійності особистості й розробці факторно-критеріальної моделі оцінки рівнів сформованості названої якості у студентів медичних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Результати наукового пошуку засвідчили, що в психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід до характеристики дефініції «самостійність». Остання розглядається як форма прояву життєдіяльності особистості (А. Пинкевич); умова продуктивності мисленєвих процесів (П. Блонський, А. Матюшкін, Н. Менчинська); риса характеру, що визначає ставлення особистості до діяльності (Н. Левітов, Л .Піменова, В. Селіванов); вольова дія, що характеризує розумову діяльність, ознака активності особистості (Г. Щукіна); показник рівнів розвитку певних якостей особистості, її характеру, волі, критичності, активності (Р. Лемберг, Л. Піменова, Г. Щукіна); потреба, уміння самостійно мислити, бачити проблему, ставити запитання, здатність орієнтуватися в новій ситуації (Д. Богоявлінська, А. Брушлинський, В. Давидов, М. Данилов, М. Махмутов); інтегральна характеристика особистісно-групової структури (Ю. Янотовська); здатність до індивідуального виконання завдань, вирішення пізнавальних задач (Б. Єсіпов, І. Лернер, П. Підкасистий); здатність систематизувати, планувати, регулювати свою діяльність без сторонньої допомоги й безпосереднього керівництва (І. Петкова, З. Решетова, К. Платонов); готовність до власного цілепокладання й діяльності (Н. Половнікова); якість особистості, соціальна цінність якої обумовлена її спрямованістю, рівнем активності людини як суб'єкта (Б. Ананьєв, В. Безпалько, Л. Жарова, В. Іванов, В. Крутецький,

С. Рубінштейн); спосіб саморегуляції особистості, який забезпечує високий рівень розвитку дієздатності, мобілізації та концентрації всіх життєвих сил, спрямованих на вирішення суспільно значущих завдань (Л. Ростовецька); інтегративна якість особистості (М. Дидора, Н. Дідусь, А. Щербаков) тощо.

Утім, не дивлячись на різноплановість підходів учених до характеристики дефініції «самостійність», більшість із них доходить спільної думки щодо такої її складової, як готовність особистості до діяльності й активного прояву цієї готовності. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що самостійність, насамперед, виявляється в здатності особистості з власної ініціативи організовувати діяльність, ставити мету, а за потреби, вносити зміни в поведінку. Самостійна особистість не чекає підказок, указівок, вона активно обстоює власні погляди, здатна виступити організатором і повести за собою для реалізації поставленої мети.

Крім того, більшість тлумачень дефініції «самостійність» розкривається через взаємозв'язок її з іншими вольовими рисами особистості – активністю, ініціативністю, цілеспрямованістю, рішучістю, наполегливістю, відповідальністю, упевненістю в собі, що дає підстави характеризувати її як інтегровану якість особистості, формування якої є складним процесом.

Багатоаспектність підходів у визначенні сутності категорії «самостійність» зумовив пошук раціональних підходів щодо оцінювання рівнів сформованості окресленої якості у студентів медичних коледжів на констатувальному етапі експерименту. Це завдання вдалося вирішити за допомогою наукових принципів кваліметрії – науки про кількісне вимірювання якісних характеристик [1]. На основі класичних кваліметричних моделей нами розроблено факторно-критеріальну модель оцінки рівнів сформованості самостійності.

Установлено, що самостійність як складне цілісне явище характеризується трьома окремими факторами або критеріями, а саме: когнітивно-інформаційним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісно-поведінковим. Кожен критерій має свою вагу в межах одиниці, тобто в її частках. Причому сама одиниця символізує вищий прояв самостійності або, якщо говорити мовою кваліметрії, якість у цілому.

Розробка факторно-критеріальної моделі оцінки рівнів сформованості самостійності передбачала визначення експертами вагомості кожного фактору шляхом ранжування. Після обробки даних спочатку за інтервалами, а потім на підставі визначення середньої величини стосовно кожного інтервалу було ранжовано фактори, які за вагомістю розташувались у такому порядку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ранжування факторів дефініції «самостійність» за їх вагомістю

№	Фактор (Ф)	Вагомість фактору (М)
1.	Когнітивно-інформаційний	0,23
2.	Мотиваційно-ціннісний	0,41
3.	Діяльнісно-поведінковий	0,36
	Разом	1,00

Невід'ємним елементом кваліметричної моделі оцінки рівнів сформованості самостійності є визначення простих властивостей факторів, тобто тих показників, які з одного боку, найадекватніше характеризують кожен фактор, а з другого – легко піддаються спостереженням, а тому є оцінюваними. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження [2; 4; 5; 6] нами було складено перелік показників кожного фактора (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Перелік показників, що характеризують фактори (критерії) самостійності

№	Фактор (Ф)	Вагомість фактору (М)	Показники
1.	Когнітивно-інформаційний	0,23	• Сформованість знань про сутнісні характеристики самостійності; • Усвідомлення значення самостійності для виконання професійних обов'язків; • Наявність незалежних суджень з основних життєвих і професійних питань
2.	Мотиваційно-ціннісний	0,41	• Сформованість потреби в осмисленні власної діяльності, її ціннісного змісту; • Відкритість по відношенню до нового; • Здатність до саморегуляції; • Прагнення до професійно-особистісної самореалізації
3.	Діяльнісно-поведінковий	0,36	• Цілеспрямованість; • Ініціативність; • Наполегливість; • Рішучість; • Упевненість; • Відповідальність
	Разом	1,00	

Логічним продовженням у створенні моделі оцінки рівнів сформованості самостійності стало виявлення вагомості показників кожного фактора (m) шляхом експертної оцінки. Після обробки даних і зведення їх до єдиної системи обчислення, здобуто такі ранжовані ряди вагомостей або значущості показників (див. табл. 3).

Таблиця 3

Модель кваліметричного підходу оцінки рівнів сформованості самостійності

№	Фактор (Ф)	Вагомість фактору (М)	Показники	Вагомість показника(m)	Коефіцієнт відповідності (ступінь реалізації) (v)
1.	Когнітивно-інформаційний	0,23	• Сформованість знань про сутнісні характеристики самостійності; • Усвідомлення значення самостійності для виконання професійних обов'язків; • Наявність незалежних суджень з основних життєвих і професійних питань	0,26 0,38 0,36	
2.	Мотиваційно-ціннісний	0,41	• Сформованість потреби в осмисленні власної діяльності, її ціннісного змісту; • Відкритість по відношенню до нового; • Здатність до саморегуляції; • Прагнення до професійно-особистісної самореалізації	0,3 0,22 0,25 0,23	
3.	Діяльнісно-поведінковий	0,36	• Цілеспрямованість • Ініціативність; • Наполегливість; • Рішучість; • Упевненість; • Відповідальність	0,14 0,16 0,13 0,18 0,20 0,19	
	Разом	1,00			

Дані таблиці 3 дають підстави говорити про створення попереднього варіанта факторно-критеріальної моделі оцінки рівнів сформованості самостійності особистості.

Як відомо, показники кожного фактора характеризуються певними ознаками. Ці ознаки були взяті за основу для визначення ступеня прояву (реалізації) кожного показника в студентів контрольної (75 осіб) та експериментальної (80 осіб) груп. Нами була прийнята така шкала оцінки кожного показника (див. табл. 4)

Таблиця 4

Шкала оцінки ступеня прояву (реалізації) показників самостійності

Діапазон кількісних оцінок	Ознаки показника	Рівень прояву	К-сть студ. Е. гр.	%	К-сть студ К. гр.	%
1,00–0,75		Високий				
0,74–0,5		Середній				
0,49–0,0		Низький				

Кількісні та якісні зміни показників визначених критеріїв простежувалися на основі обчислення коефіцієнта відповідності (v), який визначався за формулою $Д_{вс} + К_{вв} + Д_{сс} + К_{вс} + Д_{нс} + К_{вн,}$, де $Д_{вс}$, $Д_{сс}$, $Д_{нс}$ – усереднений діапазон кількісних оцінок високого, середнього й низького рівнів; $К_{вв}$, $К_{вс}$, $К_{вн}$ – кількість студентів кожного рівня у відносних одиницях щодо відсотку [6].

Для одержання достовірної інформації про рівень сформованості й міру вияву самостійності у студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту ми використали комплекс методик. Так, коефіцієнт відповідності Ф1. за показником «сформованість знань про сутнісні характеристики самостійності» було визначено на основі ранжування студентами морально-духовних цінностей; «усвідомлення значення самостійності для виконання професійних обов'язків» – на основі проведеного інтерв'ю; «наявність незалежних суджень з основних життєвих і професійних питань» – за допомогою тестового опитувальника Ф. Картера. Показники мотиваційно-ціннісного критерію (Ф.2) досліджувалися завдяки використанню методики Б. Басса («Орієнтаційна анкета»), діагностування особистісної креативності й опитувальників В. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки» й «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО)». Діагностування студентів з метою визначення міри вияву показників діяльнісно-поведінкового критерію здійснювалося за методикою, розробленою Л. Уманським, І. Френкелем, А. Лутошкіним [7; 8; 9].

Для підрахунку усередненого коефіцієнта відповідності (ступеню реалізації) за кожним окремим фактором (наприклад, Ф.1) для контрольної та експериментальної груп ми скористалися формулою $Ф_1 = M_1 * (m_1v_1 + m_2v_2 + m_3v_3)$.

В узагальненому вигляді модель кваліметричного підходу до оцінки рівнів сформованості самостійності студентів експериментальної та контрольної груп за результатами діагностування представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

Кваліметрична модель оцінки рівнів сформованості самостійності студентів контрольної й експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

№	Фактор (Ф)	Вагомість фактору (М)	Показники	Вагомість показника(m)	(v) Е.гр	(v) К. гр
1.	Когнітивно-інформаційний	0,23	• Сформованість знань про сутнісні характеристики самостійності; • Усвідомлення значення самостійності для виконання професійних обов'язків; • Наявність незалежних суджень з основних життєвих і професійних питань	0,26 0,38 0,36	0,48 0,42 0,47	0,47 0,43 0,48
2.	Мотиваційно-ціннісний	0,41	• Сформованість потреби в осмисленні власної діяльності, її ціннісного змісту; • Відкритість по відношенню до нового; • Здатність до саморегуляції; • Прагнення до професійно-особистісної самореалізації	0,3 0,22 0,25 0,23	0,51 0,48 0,47 0,53	0,51 0,49 0,46 0,54
3.	Діяльнісно-поведінковий	0,36	• Цілеспрямованість • Ініціативність; • Наполегливість; • Рішучість; • Упевненість; • Відповідальність	0,14 0,16 0,13 0,18 0,20 0,19	0,48 0,51 0,52 0,52 0,47 0,48	0,50 0,52 0,53 0,56 0,45 0,47
	Разом	1,00			0,45	0,46

Загальна кількісна оцінка рівнів сформованості самостійності студентів контрольної та експериментальної груп відповідає середньо виваженій арифметичній залежності такого вигляду: $Ф = Ф_1 + Ф_2 + Ф_3$

Звідси Ф. Е. гр = 0,10 + 0,19 + 0,16 =0,45;

Ф. К.гр. = 0,10 + 0,19 + 0,17 = 0,46.

Відповідно до прийнятого діапазону кількісної оцінки рівнів сформованості самостійності усереднений показник її прояву як для експериментальної групи (0,45), так і для контрольної групи (0,46), знаходиться в межах 0,49 – 0,0. Отже, рівень прояву самостійності студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту низький.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати нашого обстеження дають підстави аргументовано стверджувати, що самостійність як інтегральна якість особистості, ще не набула ознак стійкої якості у студентів вищих медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Тому завдання формувального етапу експерименту полягатимуть у практичній перевірці педагогічних умов формування самостійності студентської молоді в період фахової підготовки в медичному коледжі, як-от: включення студентів у різні види самостійної роботи; моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, завдань, що вимагають нестандартного підходу до їх розв'язання; організації цілеспрямованої роботи з формування ціннісних орієнтацій студентів з метою усвідомлення останніми значущості самостійності для виконання професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азгольдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгольдов, Э. П. Райхман. – М., 1973.

2. Ващенко Т. Г. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Т. Г. Ващенко // Рід. шк. – 1996. – № 2. – С. 24.

3. Гласе Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласе, Д. Стенли. – М., 1976.

4. Дидусь Н. И. Формирование самостоятельности как профессионального значимого качества личности будущего учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Дидусь ; Одесский госуд. пед. ин-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 1987.

5. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Книга для учителя / Л. В. Жарова. – М., 1993. – 205 с.

6. Зеленський Р. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання рівня сформованості відповідальності / Р. М. Зеленський. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя, 2011. – № 16 (69). – С. 72–79.

7. Картер Ф. Тесты оценки личности, склонностей и интеллекта / Ф. Картер. – СПб. : Питер, 2005. – 207 с.

8. Пономарева М. А. Психологическая диагностика личности: теория и практика / М. А. Пономарева. – Минск : Изд-во Гревцева. 2008. – 239 с.

9. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособ. / Т. А. Ратанова. – М. : Моск. псих-соц. ин-т, 2000. – 263 с.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Е. О. Факторно-критериальная модель оценивания уровней сформированности самостоятельности у студентов медицинских колледжей.

В статье определены подходы ученых к раскрытию сущности дефиниции «самостоятельность»; обоснованы критерии и показатели указанного качества; с учетом научных принципов квалиметрии разработана факторно-критериальная модель оценки уровней сформированности самостоятельности; определен уровень реализации исследуемого качества у студентов медицинских колледжей на констатирующем этапе эксперимента.

Ключевые слова: *самостоятельность, студенты, оценивание, уровни, факторно-критериальная модель, медицинский колледж.*

SUMMARY

Kovalenko O. The factorial and criterial model for evaluating the levels in forming students' self-dependence of medical schools.

The article deals with the scientists' approaches to the determination of the essence of the definition named «self-dependence» such as: a trait defining the attitude of the personality to what he is doing (N. Levitov, L. Pimenova, V. Selivanov); an activity feature of the personality (H. Schukina); an ability to systematize, plan, govern their activity without strange assistance and immediate guidance (I. Petkova, Z. Reshetova, K. Platonov); the way of personality self-control (L. Rostovetska) etc. However, despite the diversity of approaches to the scientists' characterization of definition of «self-dependence», most of them reach a consensus on its component such as the willingness of the individual to the activity and active manifestation of this commitment. We define that the independence is primarily manifested in the ability of the individual on his own initiative to organize activities, set goals, and if it is necessary, to make changes in behavior. Self-identity does not expect tips, instructions, he/she actively defends own views, can be an organizer and lead others to achieve this goal.

There are many interpretations of the definition «self-dependence» which are revealed through its relationship with strong-willed personality traits such as activity, initiative, dedication, determination, perseverance, self-confidence, which give reason to characterize it as a quality integrated personality.

The criteria and indices expressing students' mentioned quality of medical schools are given: cognitive and informative criterion (knowledge formation of essential self-dependence characteristics; realisation of the self-dependence meaning for performing professional duties; availability of the independent judgments on the main life and professional issues); motivational and value criterion (formation of the need reflecting own activity, its value contents; openness to the new things; ability to self-control; aspiration for professional and personal self-control); activity-behavioral criterion (purposefulness, initiative, perseverance, determination, confidence, responsibility). Taking into consideration the scientific concepts of qualimetry the factorial and criterial model for evaluating the levels in forming self-dependence is signed. A set of adequate methods is used to obtain reliable information about the formation level and measure expressing students' independence in experimental and control groups on the stated stage within the experiment. In accordance with the accepted range of quantitative valuation of the levels in forming self-dependence an averaged index of its expression for both experimental group (0,45) and control one (0,46) on the stated stage within the experiment was within 0,49-0,50 corresponding a low level.

Key words: *self-dependence, the students, evaluation, the levels, the factorial and criterial model, medical school.*

УДК 378

С. С. Кодимський, Н. Н. Чайченко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті піднята проблема вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зазначено місце здоров'язбережувальної компетентності в професійній діяльності вчителів фізичної культури. Проаналізовано вітчизняний досвід щодо організаційно-педагогічних умов удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і педагогічного забезпечення підготовки учителів до здоров'язбережувальної діяльності. Визначено педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти.

***Ключові слова**: післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, вчителі фізичної культури, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'я, умови, підходи, групи.*

Постановка проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні та галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні зазначено про необхідність постійного вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Це зумовлено зміною ролі людини в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального й місцевого рівнів [2, 9].

Отже постає проблема удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти, реалізації сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яке розглядається в цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного й зарубіжного досвіду [2].

Безумовно, що проблема якості підвищення кваліфікації стосується вчителів будь-якої спеціальності й, зокрема, вчителів фізичної культури.

Аналіз актуальних досліджень. За даними Міністерства охорони здоров'я України серед дитячого населення за останнє десятиліття значно (майже у 3 рази) зросла кількість хронічних захворювань, що призводять до інвалідності. Це хвороби нервової, ендокринної, серцево-судинної,

шлунково-кишкової, кістково-м'язової систем. Серед наших першокласників тільки 5–10% практично здорових дітей. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання майже у 2,5 рази [14, 76].

Здоров'я школярів знаходиться в прямій залежності від умов навчання, харчування, рухової активності, правильного чергування навантаження й відпочинку, умов сімейного виховання. Воно також визначається співвідношенням зовнішніх і внутрішніх факторів, з одного боку, і можливостями самого організму протидіяти небажаним впливам, захищатися від них, по можливості підсилюючи вплив позитивних для здоров'я факторів, з другого боку. Ступінь успішності оздоровчої діяльності – усунення шкідливих впливів (коректування навколишнього середовища) та підвищення стійкості до них (тренування, збільшення адаптаційних можливостей організму) – визначає напрям зусиль зі збереження й зміцнення здоров'я [2, 34].

Так, як і В. Єфимова, вважаємо, що легкодумне застосування закордонних розробок з метою організації здорового способу життя школярів може не тільки не мати позитивного ефекту, а й бути шкідливим. Аналіз вітчизняного досвіду свідчить, що пряма трансляція закордонних проектів і програм щодо збереження здоров'я дітей і підлітків іноді не забезпечує гарантованого результату [4].

Дослідження вчених показують, що здоровими можна назвати лише 27% дітей шкільного віку, а, як відомо, цей період розвитку є одним із головних. На сьогодні встановлено, що 90% здоров'я людина втрачає у віці до 2-х років, а 40–60% хвороб дорослих беруть свої корені у віці 5–7 років (С. Мартинов, 1991). До школи приходить лише 20–27% здорових людей, а закінчують її здоровими 2,0–5,7%. За даними Міністерства охорони здоров'я України та Держкомстата у 42% дітей шкільного віку спостерігаються різні хронічні захворювання, а в 50% школярів – функціональні відхилення різних систем організму, частота онкозахворювань у дітей збільшилася майже в 5 разів, зросла майже у тричі частота суїцидів серед молоді, на 25,4% зріс рівень загальної інвалідності серед дітей, на 52,5% збільшилася захворюваність дітей на туберкульоз. Аналіз структури захворюваності школярів показує, що з кожним роком навчання в освітньо-виховних закладах зростає частота захворювань органів травлення, дихання, зору, порушення постави, нервово-психічних відхилень.

Тому постає необхідність у розробці технологій підготовки педагогічних фахівців до проведення здоров'язбережувальної роботи в загальноосвітніх закладах освіти.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати комплекс педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти, проаналізувати можливості їх використання.

Виклад основного матеріалу. Вихідним положенням для формування умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичного виховання є сучасне визначення поняття «здоров'я». Однак навіть найсучасніші дослідження українських педагогів не розкривають його з належною повнотою. Більшість користується визначенням поняття «здоров'я», прийнятим ВОЗ ще в 1948 р., що розглядає його лише як стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад [1; 8; 14].

Підвищення компетентності педагогів з питань збереження та зміцнення здоров'я розглядається в якості однієї з пріоритетних у системі післядипломної освіти, оскільки її рішення в інтересах як самих педагогів, так і їх вихованців.

Здоров'язбережувальну компетентність педагога, його готовність до формування основ здорового способу життя у школярів ми розглядаємо як складну особистісну якість учителя, що регулює його діяльність у зазначеній сфері та забезпечує ефективність цього процесу; як систему інтегрованих властивостей особистості, адекватних структурі й змісту роботи щодо формування здорового способу життя підростаючого покоління.

У своєму дослідженні А. Зубко [6] класифікує організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, об'єднавши їх у дві групи. Перша (вужча) група – це умови, що забезпечують процес навчання: високий рівень професіоналізму тих, хто навчає; готовність тих, хто навчається, до навчальної діяльності; повнота інформаційного забезпечення процесу навчання. Друга група – це умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі підвищення кваліфікації. Вивчення й апробація цих умов у своєму дослідженні, дозволило нам спроектувати комплекс вимог до їх реалізації на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичного виховання. При цьому вимоги відповідно до умов були також поділені на дві групи:

– педагогічні вимоги щодо забезпечення навчально-виховного процесу (рівень професійної підготовленості вчителів фізичної культури та відповідно ступінь готовності учнів до занять фізичної культури);

– педагогічні вимоги до забезпечення вдосконалення навчально-виховного процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу тощо).

Проведений аналіз наукових досліджень, дозволяє говорити про велику різноманітність підходів до визначення педагогічних умов, та багато в чому пояснює розходження в постановці цілей і завдань конкретних досліджень відповідно до особливостей того чи іншого напряму підготовки фахівців.

Зазначаючи важливість визначення ефективних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти, ми не обмежилися виявленням розрізнених умов, а спробували створити їх систему, що охоплює всі сторони досліджуваного явища та становить динамічний комплекс, здатний до саморозвитку й удосконалення.

У результаті проведеного дослідження було визначено комплекс педагогічних умов для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичні та експериментальні дослідження, власний досвід свідчить, що здоров'язбережувальна діяльність у навчальному закладі ґрунтується в основному на системному підході, який передбачає участь у ній усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Ця діяльність спрямована на фізіопсихосоціальну адаптацію шляхом спеціально розробленого змісту навчально-виховної роботи, а також методів, засобів її реалізації. Відповідно до цього положення метою здоров'язбережувальної освітньої технології є забезпечення умов фізичного, психічного, соціального й духовного комфорту, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їхній продуктивній навчально-пізнавальній і практичній діяльності, яка ґрунтується на науковій організації праці й культурі здорового способу життя особистості [11].

У педагогічній практиці організація та здійснення підготовки фахівців до здоров'язбережувальної діяльності відбувається на різних етапах. Однак, цілі такої підготовки не завжди збігаються з метою комплексного формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури.

Вважаємо, що відповідно до вимог, що висуваються до рівня підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти, доцільно розробити інтегрований, модульний зміст курсу та методику його реалізації у формі лекційних і практичних занять, використовуючи при цьому інтерактивні форми їх проведення, та конкретизувати дидактичні функції різних видів навчальних занять.

Таким чином, першою педагогічною умовою є *розробка й реалізація методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури.*

Науково-методичні основи створення здоров'язбережувального середовища визначаються, насамперед, пріоритетом засобів фізичної культури у збереженні та зміцненні здоров'я дітей. У класифікацію засобів фізичного виховання закладені переважно функціональні можливості кожного з них, який впливає на організм дитини в цілому, хоч кожний засіб має свій специфічний вплив на певну систему або орган. Тому важливе значення має доцільне гармонійне поєднання різних за видами фізичних вправ з оздоровчими силами природи й гігієнічними факторами [12, 66].

Крім того, особисте здоров'я, як показують дослідження Е. Осина, пов'язано із змістовними, структурними й динамічними характеристиками системи взаємозв'язків людини зі світом і опосередковане суб'єктивними переживаннями свідомості життя або втрати сенсу [10, 17].

Тому другою педагогічною умовою є *орієнтація на використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховній діяльності вчителя фізичної культури.*

Здоров'язбережувальна діяльність учителів фізичної культури може бути успішнішою за умови гуманізації професійної освіти та формування уявлень про макросоціальні процеси й глобальні тенденції розвитку суспільства [7].

В умовах реорганізації вищої освіти педагог повинен розглядатися як активний, а не пасивний суб'єкт, який отримує освіту у формі особистісного розвитку та творчого потенціалу, що забезпечать не тільки виробничі успіхи, а й послужать засобом особистісного зростання. Таким чином, третя невід'ємна умова розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури полягає в *їх залученні до розробки здоров'язбережувальних технологій.*

Учителі фізичної культури, маючи змогу спостерігати за учнями майже щодня, можуть вчасно помітити серйозні відхилення в процесі становлення й розвитку особистості, здатні впливати на здоров'я дітей. Однак, під час формування здорового способу життя важливим є поєднання зусиль педагогічних працівників з батьками учнів.

Володіючи сучасними знаннями, при постійній взаємодії з дітьми, їх батьками, медичними працівниками, психологами вчитель фізичної культури планує та організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу,

застосовуючи ті чи інші технології й методи формування здоров'я. Такі підходи змінюють вимоги до всього змісту освіти, його пріоритетів, надають вихованню валеологічного характеру, висувають першочергові завдання з формування валеологічної свідомості вихованців. Це сприяє повноцінному особистісному розвитку здорової дитини [13].

Отже, четвертою педагогічною умовою є *підготовка до налагодження спільної роботи навчального закладу та батьків зі збереження здоров'я підростаючого покоління.*

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, нами було визначено комплекс педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти, який будується відповідно до потреб сучасності.

Перспективи даного дослідження полягають у розробці та впровадження у практику моделі, розробці рівнів і методів діагностики здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Бобрицька Валентина Іванівна. – К., 2006. – 462 с.

2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної світи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.

3. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. П. Горащук. – Харків, 2004. – 40 с.

4. Ефимова В. М. ВИЧ/СПИД – контекст здорового образа жизни: содержательно-технологические аспекты подготовки будущих педагогов / В. М. Ефимова // Проблеми освіти. – Киев, 2006. – № 48. – С. 21–27.

5. Зайцев В. П. Валеология: формирование и укрепление здоровья / В. П. Зайцев. – Белгород : Изд-во БелГТАСМ, 1998. – 88 с.

6. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. – 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Зубко. – Київ, 2002. – 22 с.

7. Кривошеев В. В. Особенности аномии в современном российском обществе / В. В. Кривошеев // Социологические исследования. – 2004. – № 3. – С. 93–97.

8. Кулініченко В. Л. Філософсько-методологічний аналіз процесу зміни парадигм у сучасній медицині та охороні здоров'я : автореф. дис. … д-ра філос. наук : спец. 09.00.09 «Соціальна філософія» / В. Л. Кулініченко. – К., 2002. – 32 с.

9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/other/36322.

10. Осин Е. Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и діагностика : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01/ Е. Н. Осин. – М., 2007. – 24 с.

11. Сентизова М. И. Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец.

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. И. Сентизова. – Якутск, 2008. – 20 с.

12. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах / Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : ЛІПС. Лтд., 2001. – 308 с.

13. Формування здорового способу життя в умовах гуманітарної школи художньо-естетичного спрямування : науково-методичний посібник / за ред. Кириленко С. В. – Запоріжжя, 2002. – 180 с.

14. Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок // Всеукраїнська науково-практична конференція за участі представників міжнародних організацій : Збірник резюме доповідей / Укладач Т. Є. Бойченко. – К., 2010. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

Кодымский С. С., Чайченко Н. Н. Педагогические условия развития здоровьесберегающей компетентности учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования.

В статье поднята проблема усовершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров, показано место здоровьесберегающей компетентности в профессиональной деятельности учителей физической культуры. Проанализирован отечественный опыт относительно организационно-педагогических условий усовершенствования учебного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров и педагогического обеспечения подготовки учителей к здоровьесберегающей деятельности. Определены педагогические условия развития здоровьесберегающей компетентности учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования.

***Ключевые слова**: последипломное педагогическое образование, повышение квалификации, учителя физической культуры, здоровьесберегающая компетентность, здоровье, условия, подходы, группы.*

SUMMARY

Kodimsky S., Chaychenko N. Pedagogical condtions of development of health saving competence of a physical education teacher in postgraduate education.

The article deals with the health saving competence of a physical education teacher during his professional activities. The pedagogical conditions of development of health saving competence of a physical education teacher in postgraduate education are defined. National experience regarding organizational and pedagogical conditions to improve the educational process in the advanced training of teachers and training teachers to provide health-promoting activities are analyzed. The pedagogical conditions of development of health-promoting competence of teachers of physical training in the Postgraduate Education are identified.

It is stressed that health of students is directly related to the learning environment, nutrition, physical activity, proper load duty and rest conditions of the family upbringing. It is also determined by the ratio of internal and external factors on the one hand, and the possibilities of the organism to counteract undesirable effects, defend them, if possible enhancing effect of positive health factors, on the other hand. The degree of success of recreational activities is to eliminate harmful impacts (environmental adjustments) and increase resistance to them (training, increasing the adaptive capacity of the organism). So this determines the direction of efforts to preserve and promote health.

We believe that the use of foreign developments to organize healthy lives of students can not only have a positive effect, but also be harmful. The analysis of national experience

shows that foreign direct translation projects and programs to preserve the health of children and adolescents sometimes does not guarantee results.

The researches of the scientists show that healthy can be called only 27% of school-age children, as it is well known, that this period of development is very important.

The author of the article presents a classification of organizational and pedagogical conditions in order to improve the educational process in institutions of postgraduate education, combining them into two groups. The first (narrower) group is a condition that provides the learning process: a high level of professionalism of those who teach, willingness of students to educational activities, the completeness of information support of the learning process. The second group unites the conditions that ensure the improvement of educational process in a particular institution training. Learning and testing these conditions in their study have allowed us to design a set of requirements for their implementation in the courses for teachers of physical education. The requirements under the terms were also divided into two groups:

– *educational requirements for the educational process (level of professional training and physical training teachers and consequently readiness of students to physical education);*

– *educational requirements to ensure the improvement of the educational process (logistics, training and methodological support of the process).*

The analysis of the research suggests a large variety of approaches to defining pedagogical terms and explains much of the difference in setting goals and objectives of the case studies according to the characteristics of the direct training.

***Key words**: postgraduate teacher education, professional development, physical education teacher, health saving competence, health, living conditions, the approaches, groups.*

УДК 37.013.2

Р. В. Маслов
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ПОНЯТТЯ ОЗДОРОВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЗРЕАБІЛІТОЛОГІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасна державна політика в галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Вимогою сучасності є не лише володіння знаннями й певним набором умінь і навичок, а ще й усвідомлення життєвих цінностей, життєвої мети, що разом складає компетентність людини. Проблема якості підготовки майбутніх фізичних реабілітологів, здатних ефективно вирішувати питання здоров'язбереження та здоров'ятворення свого та своїх майбутніх пацієнтів, актуалізує питання формування їхньої оздоровчої компетентності.

***Ключові слова:** компетентністний підхід, фізреабілітолог, здоров'язбережувальна компетенція, валеологічна компетенція, ключова рухова компетентність, обдарованість, валеологізація, адаптація.*

Постановка проблеми. Анатомо-фізіологічні та психологічні особливості молодіжного віку зумовлюють особливий стан організму молодої людини, певну соціальну незахищеність, залежність від впливу соціального середовища як на біологічному, так і на соціально-психологічному рівні. Особливо вірно це відносно молодих людей раннього молодіжного віку.

У цьому плані важливим є виховання гармонійно розвинених і здорових дітей. Та, на жаль, протягом останніх років у нашій країні склалася негативна ситуація зі станом здоров'я дітей усіх вікових груп (інфекційні й паразитарні захворювання 60,9%, хвороби органів травлення 49,8%, порушення опорно-рухового апарату 24,5%) [1, 9].

Позитивний вплив фізичної активності на здоров'я людини не викликає сумнівів, так як і вплив раціональної фізичної активності на покращення якості життя, фізичного та психічного стану.

Третє тисячоліття – це час науково-технічного прогресу, коли потрібні не лише знання, а й уміння ними користуватися, належно ставитися до того, що відбувається з нами та навколо нас. Власне, вимогою сучасності є не лише володіння знаннями й певним набором умінь і навичок, а ще й усвідомлення життєвих цінностей, життєвої мети, що разом складає компетентність людини. Сьогодні стати компетентним у будь-якій галузі надзвичайно складно, адже це вимагає великих зусиль. Крім того, тому, хто хоче бути компетентним, потрібно бути здоровим, зокрема, як зазначає Т. В. Куценко, мати не лише соціальне та моральне здоров'я, а й збалансований комплекс, що включає фізичну, психічну, соціальну та духовну складові здоров'я [6].

Аналіз актуальних досліджень. Сформованість компетентностей дорослої людини, фахівця відіграє особливу роль. Адже «…компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [11].

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо в дослідженнях учених Росії, зокрема: М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Сєрікова, О. Соколової, Е. Тетюниної, А. Хуторського та ін.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.

Валеологічна компетентність розглядається в низці сучасних досліджень (Н. И. Бирюков, 2000; С. Ю. Лебедченко, 2000; О. А. Ахвердова, О. Л. Трещёва, И. В. Павлова, 2001; В. А. Магин, 2002).

Успішне вирішення завдань з удосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів тісно пов’язане зі зміцненням і охороною здоров’я, підвищенням працездатності студентської молоді. У зв’язку з цим пріоритетними завданнями сучасного етапу модернізації вищої освіти повинні стати збереження та зміцнення здоров’я студентів, формування в них цінностей здоров’я та здорового способу життя.

Студенти складають особливу соціальну групу, об’єднану специфічними умовами навчальної праці й життя. Як зазначають дослідники (В. К. Бальсевич, М. Я. Віленський, А. В. Лотоненко, Л. И. Лубишева, А. Г. Трушкин та ін.), це одна з найчисленніших груп населення з підвищеним рівнем ризику захворювань.

Дослідження показали (Е. Г. Булич, В. Н. Варанін, О. В. Жбанков, Ю. Д. Железняк, В. Д. Маракушин, М. Г. Романцев, А. В Чоговадзе), що перебудова організму студента до нових соціальних умов викликає активну мобілізацію, а потім виснаження фізичних резервів організму та як наслідок – зрив процесу адаптації й розвиток цілої низки захворювань.

Незважаючи на значну увагу вчених, медиків, педагогів, теоретиків фізичного виховання, не визначені шляхи ефективного збереження здоров’я студентів через процес самопізнання, самодетермінації, цілеспрямованої зміни поведінки. Недостатньо вивчені шляхи формування в студентів домінантності стану здоров’я, моди на здоровий спосіб життя.

Віднесення проблеми формування оздоровчої компетентності студентів-фізреабілітологів до пріоритетних завдань громадського й соціального розвитку зумовлює актуальність її теоретичної та практичної

педагогічної розробки, необхідність розгортання відповідних наукових досліджень і вироблення методичних і організаційних підходів до формування та збереження здоров'я.

Метою статті є дослідження соціально-педагогічних передумов створення поняття оздоровчої компетентності в майбутніх фізреабілітологів.

Виклад основного матеріалу. За даними ВООЗ, погіршення умов життя та зниження стабільності в суспільстві зумовлюють зростання стресових станів у підлітковій популяції більше, ніж у інших, що призводить до зростання захворюваності в цій віковій групі. Окрім того, прагнення до скорішого дорослішання часто супроводжується засвоєнням шкідливих звичок, що негативно впливають на здоров'я.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті визначила політику держави, спрямовану на забезпечення здоров'я людей за такими складовими: духовними, соціальними, психічними й фізичними. Пріоритетними завданнями системи освіти є формування відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я навколишнього середовища як вищих індивідуальних і суспільних цінностей. Інтерес у цьому контексті полягає в тому, щоб простежити динаміку змін у соматичному здоров'ї майбутніх фахівців, їхній працездатності й мобільності в умовах сучасної організації навчання в університетах: упровадження нових педагогічних та інформаційних технологій, постійної зміни навчальних планів і програм, перехід системи вищої освіти на багаторівневу модель підготовки професіоналів.

Особливостями початку формування майбутнього професіонала є його встановлення особистості, яке починається від народження, і в якому закладаються основи обдарованості й здібності. Це є одним з перших кроків до обрання майбутньої професії [5].

Обдарованість – це вияв природних можливостей організму людини, що значно перевищують середній рівень. Матеріальною основою цих можливостей, або задатків є особливості будови й функціональні властивості головного мозку та окремих його організаторів. Це зумовлено тим, що найбільших успіхів людина досягає тоді, коли її здібності та схильності вчасно виявлені й розвинені. Тому професіональна спрямованість, і професійний відбір, і професійна освіта мають відповідати здібностям і схильностям людини.

Одним із впливів на формування фахівця XXI ст. є його навчання у вищому навчальному закладі. Можна відзначити три важливі аспекти:

1) першокурсниками стають переважно 17–18-річні випускники середніх шкіл, фактично підлітки;

2) базова професійна підготовка студента припадає на переломний етап його психофізичного розвитку;

3) рівень здоров'я дітей і підлітків протягом останніх 10–12 років має явну тенденцію до зниження, що викликає серйозну стурбованість керівництва країни.

Усе це негативно впливає на молодий організм, що формується, призводячи не тільки до зниження якості навчання, а й до появи патологічних відхилень у стані здоров'я молоді з наступним зниженням продуктивності праці й тривалості життя.

Ця проблема ускладнюється тим, що фахівцям із класичної медицини виявилося не під силу вирішення питань формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів через незнання специфіки навчально-виховного процесу у ВНЗ. От чому актуальним стає пошук шляхів, напрямів і форм збереження й розвитку нації, її здоров'я, репродуктивної достатності.

Цілком очевидно, що розв'язання проблеми збереження й зміцнення здоров'я студентів методами педагогічної та медичної валеології можливе лише за наявності структури, яка сприяє збереженню здоров'я в навчальному закладі, і необхідних фахівців.

Під валеологізацією освітнього процесу у ВНЗ варто розуміти педагогіку, яка сприяє збереженню здоров'я. В основі її мають бути такі елементи:

– вибір оптимальних педагогічних технологій, навчальних програм і особистісно орієнтоване навчання молодих людей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей;

– оптимізація соціально-гігієнічних умов навчального процесу для студентів і педагогів;

– навчання студентів методам самодіагностики й самокорекції психофізичного стану організму на різних етапах його розвитку й формування.

Інакше кажучи, ВНЗ має бути гуманітарно спрямованим освітнім закладом, де функції навчально-виховного характеру передбачають психолого-фізіологічну орієнтацію, пов'язану з її вихованням і формуванням психічно й фізично здорових фахівців.

Проблема збереження й зміцнення здоров'я студентів на всіх етапах їхнього навчання розглядається в різних гуманітарних інститутах.

Загальновідомо, що педагогічна діяльність викладачів і навчання студентів характеризуються високим емоційним навантаженням, хронічною перевтомою, різними стресовими ситуаціями. Причому з

головних факторів впливу на нервово-соматичні структури організму є навчальна інформація, що потребує оброблення у великому обсязі й у стислий термін. Ця велика кількість різноманітних показників суперечить психофізіологічним можливостям молодого організму, що негативно впливає на успішну адаптацію до навчально-виховного процесу у ВНЗ.

У цьому аспекті становить інтерес вивчення питання адаптації та її особливостей для студентів першого курсу, що змінили форму навчання після закінчення середньої школи. І якщо поняття «адаптація» з біологічних позицій являє собою пристосувальний комплекс змін морфофізіологічних особливостей індивіда, то з педагогічних – це практично «чиста сторінка», якій варто надати стрункої графіки технології пристосування організму індивіда, що формується, до нових умов навчання у вищому навчальному закладі.

Можна стверджувати, що навчально-педагогічна адаптація молодої людини до обстановки у ВНЗ становить актуальну проблему її входження до нового навчального соціуму, що впливатиме на її формування як майбутнього фахівця.

Адаптація для студента – багатогранне явище, яке охоплює структурні складові навчального закладу, його колективу, студентське оточення, специфіку й атмосферу навчально-виховного процесу, що впливає на його індивідуальні особливості та здоров'я.

Постійне збільшення обсягу й ускладнення навчальної інформації викликає в першокурсників хронічну перенапругу, стресові стани й порушення функцій низки фізіологічних систем організму. Можна припускати, що специфіка начального процесу, статичність форми навчання, малоефективність занять із фізичного виховання сприяли відхиленням у низці фізіологічних систем організму за відносно короткий період навчання в інституті [1].

Отже, на нашу думку, необхідно внести до програми навчально-виховного процесу академічних студентських груп відповідні елементи педагого-валеологічного змісту, що дасть позитивний психотерапевтичний ефект у навчанні студентів, які згодом стануть професіоналами.

У суспільстві, що вважає життя людини найвищою цінністю, доцільність вкладання коштів у оздоровчі заходи визначається не показниками економічної ефективності останніх, а медико-соціальними аспектами проблеми.

Отже, кожному з нас необхідно стати своїм власним висококваліфікованим фахівцем, навчитися встановлювати чи визначати

заново пріоритети, думати про зміну стилю життя, бо наслідки зневаги нашим професійним здоров'ям - дуже значні.

За показниками захворюваності 15–18-річних підлітків, їхнє здоров'я в Україні погіршується. У структурі захворюваності підлітків цієї вікової групи перше місце належить хворобам органів дихання (46,2%), на другому місці – хвороби шкіри та підшкірної клітковини (7,5%;), на третьому – травми та отруєння (6,4%).

Щодо сільської молоді, то на жаль, вона також не може похвалитися добрим здоров'ям та його сприятливими тенденціями – за останні десять років поширеність хвороб лише серед сільських підлітків (15–17 р.) зросла майже на третину (31,8%) [7].

Така ситуація – наслідок соціально-економічної перебудови суспільства, незадовільних умов життя великої частки населення, екологічно-несприятливого стану оточуючого середовища, що знижує компенсаторно-пристосувальні можливості організму та його опору до дії різних шкідливих факторів [8].

Значна кількість школярів не залучена до регулярних занять фізичною культурою від 35,0% у юнаків і до 47,0% – у дівчат. З віком зменшується кількість школярів, що займаються у ДЮСШ.

Серед показників, що характеризують фактичний рівень фізичної активності школярів, слід віднести, передусім, кількість занять, їх тривалість та інтенсивність фізичного навантаження, а також залученість до різних форм фізкультурно-спортивної діяльності. Більшість школярів мають заняття двічі на тиждень, що тривають у межах 1 години.

«Сидячий» стиль поведінки доповнює інформацію про рівень фізичної активності й дозволяє судити про байдуже ставлення старшокласників до власного здоров'я. «Сидячий» стиль життя розглядається за допомогою визначення кількості вільного часу, який школярі проводять біля телевізора й комп'ютера. Більше 3-х годин проводять перед телевізором і за комп'ютером 35,5% старшокласників.

Слід також відзначитити послаблення медичного забезпечення освітянських установ, особливо мало уваги приділяється питанням попередження захворювань та оздоровлення дітей [8, 10].

На основі вище зазначеного матеріалу можна зробити висновок: у вищий навчальний заклад абітурієт приходить із низьким рівнем здоров'я у зв'язу з чим тема нашого досліждення є актуальною.

Відсутність пріоритету (Р. И. Айзман, 1999) здоров'я призвела до того, що освітній процес у навчальних закладах був і залишається в

мінімальному ступені орієнтованим на виховання усвідомленого ставлення до власного здоров'я. За винятком, можливо, окремих питань фізичної культури, у навчальних планах і програмах питання здоров'я не знаходить свого теоретичного обґрунтування й практичного втілення. У результаті випускник-фізреабілітолог не володіє досконалими знаннями й навичками, пов'язаними з підтримкою власного здоров'я та здоров'я майбутніх пацієнтів.

Тому постає питання визначення оздоровчої компетентності фізреабілітологів на основі аналізу всіх компетентностей пов'язаних із ключовим поняттям – здоров'я.

Серед складових ключових компетентностей, що стосуються проблеми збереження й зміцнення здоров'я фахівця, науковці виділяють: компетентність здоров'язбереження (І. Зимня, В. Сергієнко); здатність протистояти професійним деформаціям як складову особистісної компетентності; здатність до індивідуального самозбереження, непіддатливість професійному старінню як складову індивідуальної компетентності (А. Маркова); здатність до збереження й зміцнення професійного здоров'я (Л. Мітіна); професійну витривалість як складову соціальної компетенції (В. Байденко) тощо.

Компетентність здоров'язбереження розглядається як основа буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості. Компетентність здоров'язбереження педагога – це характеристики, особливості, які спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я – власного та оточуючих, а також сприяння збереженню, зміцненню здоров'я учнів на уроках і в позаурочній діяльності [12].

І. А. Анохіна розглядає здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням і збереженням здоров'я, як власного, так і оточуючих.

На думку Н. В. Тамарської та співавторів, суть поняття «здоров'язбережувальна компетентність» проявляється в проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язбережувальних технологій людьми, які знають закономірності процесу здоров'язбереження.

Д. Є. Воронін стверджує, що здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням. Формування у студентів спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців.

Здоров'язбережувальна компетентність – здатність застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення й формування здоров'я.

Здоров'язбережувальні компетенції (життєві та спеціальні) – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю в усіх сферах життєдіяльності людини [4].

Проблемі формування валеологічної компетентності студентської молоді присвячені праці вітчизняних учених (О. Жорнова, Л. Карпова, І. Коцан, В. Нестеренко).

«Валеологічна компетентність студента (спеціальність 0307 «фізична культура») розуміється як володіння комплексом науково обґрунтованих знань зі здоров'язбереження, що отримуються засобами фізичної культури, володіння комплексом практичних умінь з організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи в освітніх установах, усвідомлення ролі фізичної культури в збереженні й зміцненні власного здоров'я та здоров'я тих, хто навчається [2].

Ключова рухова компетентність - це управління руховими діями з рухових завдань у певній галузі, рухові навички, рішення які виконавцеві добре відомі, вони є технологічним багатоланковим процесом, що дозволяє ефективно досягти поставленої мети; значущість і послідовність кожної ланки (алгоритму) цього процесу є ключовими (без цієї ланки або за умови порушення послідовності мета недосяжна) [3].

Освіта, компетентність і здоровий спосіб життя в XXI ст. повинні домінувати серед важливих факторів забезпечення безпеки життя кожної людини. Аналіз педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес до питань, пов'язаних зі здоров'язбереженням студентів оздоровчої галузі.

Висновок. Позитивний вплив фізичної активності на здоров'я людини не викликає сумнівів, так як і вплив раціональної фізичної активності на покращення якості життя, фізичного та психічного станів.

Вимогою сучасності є не лише володіння знаннями й певним набором умінь і навичок, а ще й усвідомлення життєвих цінностей, життєвої мети, що разом складає компетентність людини.

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барно А. Н. Формирование специалистов нового поколения / А. Н. Барно. – Кировоград, 2012. – 264 с.

2. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є.Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11–12. – С. 6–7.

3. Бондаренко О. М. Валеологічна компетентність молодої людини як запорука успішної кар'єри / О. М. Бондаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. (Спецвипуск) : матеріали науково-практичної конференції «Валеологічна культура особистості – джерело здоров'я» / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 3–7.

4. Завьялов Д. А. Двигательные компетенции борцов-студентов на предсоревновательном этапе / Д. А. Завьялов // Взаимовлияние народов России и Казахстана : материалы международной научно-практической конференции. – Павлодар : ПГПИ, 2004. – С. 101–104.

5. КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ ПОСТАНОВА Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23 листопада 2011 р. № 1392.

6. Куценко Т. В. Формування здоровязберігаючої компетентності учнів (з досвіду роботи педагогічного колективу за концепцією «Навчальний заклад – школа сприяння здоров'ю») / Т. В. Куценко // Моніторинг здоров'я школярів: міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Харків : ДУ «ЮЗДП АМНУ», 2009. – С. 156–161.

7. Мухін В. М. Фізична реабілітація / В. М. Мухін. – К. : Видавництво НУФВСУ «Олімпійська література», 2005. – 472 с.

8. Мягких В. Б. Фізичне здоров'я українських підлітків: стан і тенденції [Електронний ресурс] / В. Б. Мягких. – Режим доступу :

http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Psihologia/23160.doc.htm.

9. Неділько В. П. Шляхи покращення здоров'я школярів / В. П. Неділько, Т. М. Камінська, С. А. Руденко // Перинатология и педиатрия. – 2006. – № 1. – С. 129–132.

10. Орда О. М. Охорона здоров'я дітей в Україні на етапі реформування галузі / О. М. Орда, Р. О. Моісеєнко // Мат-ли 11-го з'їзду педіатрів України «Актуальні проблеми педіатрії на сучасному етапі». – К. : 2004. – С. 20–21.

11. Самойлович В. А. Деякі аспекти валеологічної культури і освіти сучасного вчителя / В. А. Самойлович // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 47. – С. 189–191.

12. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов, В. І. Свистун. – Режим доступу :

http://www.library.ukma.kiev.ua/ e- ib/NZ/NZV71 _ 2007 _ pedagog /01 _ yagypov _vv.pdf12, 9.

РЕЗЮМЕ

Маслов Р. В. Социально-педагогические предпосылки образования определения оздоровительной компетентности у будущих физреабилитологов в условиях модернизации образования.

Современная государственная политика в отрасли высшего педагогического образования направлена на реализацию основных положений компетентностного подхода к подготовке специалистов. Требованием современности является не только обладание знаниями и определенным набором умений и навыков, а еще и осознание жизненных ценностей, жизненной цели, которая вместе складывает

компетентность человека. Проблема качества подготовки будущих физических реабилитологов, способных эффективно решать вопрос здоровьесбережения и здоровьетворения своего и своих будущих пациентов, актуализирует вопрос формирования их оздоровительной компетентности.

Ключевые слова: *компетентностный подход, физический реабилитолог, здоровьесберегательная компетенция, валеологическая компетенция, ключевая двигательная компетентность, одаренность, валеологизация, адаптация.*

SUMMARY

Maslov R. Social and pedagogical premises of creation the concept of health competence of future physical rehabilitation specialists in conditions of modernisation of education.

Modern public policy in the sphere of higher pedagogical education is sent to realization of substantive provisions of the competence of preparation of specialists. The successful decision of tasks on improvement of training of highly skilled personnel is closely related to strengthening and health protection, increase of capacity of young people. In this connection the maintenance and strengthening of health of the students, forming for them the values of health and a healthy way of life must become a foreground task in the modern stage to modernisation of higher education.

The third millennium is a time of scientific and technical progress, when not only knowledge but also ability is needed to use, it properly to behave to that which takes place with us and round us. Actually, the requirement of contemporaneity is not only possessing knowledge and a certain set of abilities and skills, realization of vital values, a vital aim which folds the competence of man together. Today to become competent in any industry is extraordinarily difficult, in fact it requires great efforts. In addition, those, who want to be competent, need to be healthy, in particular to have not only social and moral health but also a balanced complex, which includes physical, psychical, social and spiritual components of health.

The student age is characterized by the intensive prosecution of forming of the personality, working off an individual style of behavior. It is time of search of students' answers for various ethic, aesthetic, scientific, cultural and other questions. Forming of a personality goes from original appearance to that, which determines a core of a personality. The constrained beginning of professional activity start at the student age.

The problem of quality of training of future physical rehabilitation specialists, capable effectively decide the question of health maintenance and health creation actualizes the question of forming of their health competence.

Key words: *competence approach, physical therapists, health maintenance competence, valeological competence, key motive competence, gift, valeology, adaptation.*

УДК 378.147:37.025

С. О. Микитюк
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛІВ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті відображено, що ресурсний підхід сприяє ефективності використання особистісно орієнтованої парадигми формування особистості, основу якої складає визнання унікальності кожної людини в оволодінні нею накопиченим людством досвідом, що неможливо без виявлення потенційних можливостей особистості, ресурсів, які сприяють успішності її розвитку й саморозвитку, а також самореалізації. Ресурсний підхід у підготовці майбутнього вчителя забезпечує подальший розвиток і втілення концепції особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки спрямований на глибоке пізнання людиною себе, власних потенційних можливостей, реалізація яких задовольняє прагнення людини до максимально повної самореалізації в професії.

***Ключові слова**: ресурсний підхід, ресурси особистості: фізіологічний, психологічний, освітньо-професійний ресурси, потенціал, види потенціалу особистості.*

Постановка проблеми. Цілеспрямована, спеціально організована система підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності має бути спрямованою на використання тих резервів, які б дозволяли вийти на забезпечення більш високого рівня професійної підготовки й стати передумовою успішності їхньої пізнавальної діяльності, сприяючи підвищенню якості професійної компетентності, усебічному розвитку потенціалів студентів, що, у свою чергу, впливає на особистісне та професійне самовдосконалення й самореалізацію фахівця, що й забезпечує навчально-виховний процес, побудований і організований на основі ресурсного підходу.

Цю думку підтримують різні вчені (Ю. Забродін, С. Дружилов, О. Кондаков, В. Лизинський, В. Лозова, Т. Рогова, Т. Цецоріна та ін.), які стверджують, що в ситуації суттєвих змін, в умовах переходу до ресурсного підходу, що продукує варіативність, особистісну направленість, природну кмітливість та інноваційність системи освіти, повинні змінюватися самі механізми формування змісту освіти, у результаті чого отримають нову інтерпретацію державні освітні стандарти [3, 298].

Аналіз актуальних досліджень. На відміну від інших методологічних підходів, ресурсний підхід залишається недостатньо розкритим у сучасних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях, хоча про його потребу у використанні пишуть науковці Т. Давиденко, Т. Шамова [11], вивчаючи питання управління освітнім процесом у школі, Т. Цецоріна [9],

досліджуючи проблему організації освітнього процесу в школі на основі ресурсного підходу, Т. Рогова [7], розкриваючи в дослідженні необхідність урахування ресурсів особистості як один із принципів персоналізованого підходу. В. Павленко [5] підкреслив значущість ресурсно-стильового комплексу методів в управлінні, А. Деркач [1] пропонує до використання в практиці підготовки фахівців ресурсозбережувальні технології, Л. Рибалко зазначає, що основою ресурсного підходу є вивчення ресурсів особистості та виявлення шляхів їх розкриття й реалізації в різних видах діяльності відповідно до природних нахилів людини. Метою ресурсного підходу є встановлення взаємозв'язку самореалізації особистості з її потенційними й ресурсними можливостями, а завданнями – з'ясування причини розвитку сутнісних сил особистості, можливостей реалізації власних зусиль на шляху просування до акме-вершини [6, 57].

Мета статті – проаналізувати й визначити потенціали особистості майбутнього вчителя та основні його прояви.

Виклад основного матеріалу. Концепція нашого дослідження ґрунтується на розумінні ресурсного підходу як процесу, що враховує внутрішні особливості розвитку (потенціали) особистості й зовнішні умови, взаємодія яких сприяє її професійному й особистісному розвитку. Урахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов самовдосконалення, пов'язане з активізацією резервних можливостей, які людина може використовувати в аспекті оптимальної самореалізації.

Вивчення наукових праць (З. Аллаяров, Б. Гершунський, Ю. Ібрагім, В. Лизинський, Т. Цецоріна та ін.) дозволяє до зовнішніх ресурсів віднести: *матеріально-технічні* (об'єкти навколишнього світу, що певною мірою впливають на діяльність суб'єкта); *інформаційні* (узагальнений досвід людства в усній і писемній формі, віртуальна інформація: комп'ютерні технології, доступ до них); *стимулюючі* (заохочення моральне й матеріальне, покарання, формування позитивної мотивації, зовнішнє оцінювання діяльності, самооцінювання тощо); *комунікативно-психологічні* (особливості умов спілкування й організації міжособистісної взаємодії, емоційно-психологічний клімат у колективі, його згуртованість, провідний стиль спілкування тощо); *організаційно-управлінські* (система управління навчальним процесом, послідовність вимог викладачів до студентів, якість складеного розкладу тощо).

На відміну від зовнішніх ресурсів, внутрішні зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) можливостей особистості вчені виділяють такі

підсистеми: *біогенетичні*, пов'язані зі спадковістю; *фізіологічні* (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать тощо); *індивідуально-психологічні* (рівень інтелектуального розвитку, особливості емоційно-вольової сфери тощо). Отже, внутрішні ресурси є індивідуальним надбанням особистості, зумовлюють її унікальність і джерело розвитку. Ці підсистеми мають складну структуру та забезпечують, у цілому, процес життєдіяльності.

Ресурсний підхід вимагає не тільки сформованості певної якості індивіда, знань його особливостей, а й розглядати людину в русі, змінах, тобто як особистість, яка має певні потенційні можливості, котрі можуть бути реалізовані за певних умов, бачити особистість у майбутньому в плані перспективи реалізації потенційного й виникнення нових якісних змін.

Тому в понятійному апараті, поряд із поняттям «ресурс», уживаються як тотожні поняття: «можливість», «потенція», «потенційні можливості», «потенціал», «сутнісні сили» особистості.

Аналізуючи умови ефективного навчання, однією з основних В. Лозова та Т. Рогова визначають його орієнтацію на пошуки й розвиток потенціалу кожного індивіда, чому сприяє ресурсний підхід.

Розглядаючи структуру діяльної основи творчого потенціалу людини та ієрархічну класифікацію потенціалів, О. Чаплигін, В. Марков, Ю. Синягін виокремлюють основні підструктури, які реалізують механізм активності людини взагалі, та у здійсненні творчості: *біологічний потенціал* О. Чаплигін визначає як «тіло»; *психологічний потенціал* індивіда – реалізується в межах психічної діяльності; *особистісний потенціал* – формується на базі психічного потенціалу, але від нього відрізняється своєю структурою, а також величиною. Різновидом особистісного потенціалу виступає *інтелектуально-інформаційний потенціал* (свідомість), *побуджувально-мотиваційний потенціал* та *особистісно-професійний потенціал*, що спрямований на реалізацію особистості в межах обраної нею професії. Дослідник вважає, що «разом вони і складають діяльну основу творчого потенціалу людини. Але як такі, у процесі творчості вони наповнюються специфічним змістом, реалізуються в певних формах» [10, 45; 4, 252].

На думку Н. Шевандріна, особистість можна схарактеризувати п'ятьма загальними потенціалами: 1) пізнавальним; 2) морально-етичним; 3) творчим; 4) комунікативним; 5) естетичним. Дослідник вважає, що особистість визначається за такими показниками: «що вона знає; що вона цінує, що вона творить, з ким і як вона спілкується, які її естетичні потреби та як вона їх задовольняє» [12, 191].

Потенційні можливості майбутнього вчителя виявляються й формуються у відповідній діяльності, яка створює умови для виявлення як пізнавально-інтелектуального потенціалу, так і потенціалу вчинку. Так, Я. Кальба, розглядає «вчинковий потенціал» як структурне й динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційну («Я знаходжуся»), мотиваційну («Я хочу»), дієву («Я можу») та післядієву («Я рефлексую») компоненти, а також як інтегральний показник морально-психологічного розвитку особистості, а також ефективності виховання. Поняття «вчинковий потенціал особистості», зокрема, учня, визначається як психологічна здатність, спроможність, готовність школяра до вчинку, що передбачає наявність у нього душевно-духовних ресурсів, а також відповідних психолого-педагогічних умов. Відповідно до структури вчинку, запропонованої В. Роменцем, поняття «вчинковий потенціал» розглядається як структурне й динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційну, мотиваційну, дієву та післядієву компоненти [8].

Цікавою, на нашу думку, у підготовці майбутнього вчителя є структура особистісного потенціалу, яку запропонувала О. Ігнатюк [2], виокремлюючи головні його види:

1. Інтелектуальний потенціал, що містить у собі цілеспрямованість, евристичність, гнучкість тощо, який відображає здібності, знання, навички й уміння. До структури інтелектуального потенціалу належать духовні цінності, ідеали, переконання, орієнтації, інтереси особи.

2. Гносеологічний потенціал – передбачає вміння розбиратися в теоріях пізнання оточуючого довкілля та самого себе. Саме на підставі цього потенціалу може існувати перетворювальний або потенціал самовдосконалення, що поєднує в собі як саморозвиток, так і самоуправління.

3. Духовний потенціал особистості є внутрішньою психічною можливістю її розвитку. Тобто, це внутрішня енергія, спрямована на творче самовідбиття та самоствердження. Складовими в структурі духовного потенціалу автор виділяє можливості суб’єкта, які ще не розвинені, тобто внутрішні (суб’єктивні) можливості, що активізують реалізацію творчих здібностей; характер впливу суб’єкта на предмет творчості (рівень активності, стиль творчої діяльності тощо). Отже, виявлення духовного потенціалу людини вимагає розробки питань його діагностики.

4. Емоційно-вольовий потенціал характеризується, рішучістю, оптимістичністю, наполегливістю, витримкою, сміливістю, цілеспрямованістю, переважаючими емоційними станами людини, її почуттями тощо.

5. Потенціал ділових якостей, знаходить вияв у вимогливості, самостійності, енергійності, принциповості.

6. Комунікативний потенціал, проявляється в уміннях вести продуктивний діалог, слухати й розуміти інших, умінні викладання ідей, думок у письмовій формі та ін.

7. Управлінський потенціал, характеризує якості лідера, новатора, організатора.

8. Морально-етичний потенціал, відображає справедливість, турботливе й уважне ставлення до людей, доброзичливість, сумлінність і чуйність.

9. Трудовий (професіний потенціал), як справедливо визначає автор, має три компоненти: виробничо-кваліфікаційний, психофізіологічний, особистісно-соціальний потенціали. Виробничо-кваліфікаційний потенціал характеризується обсягом загальних і спеціальних знань, трудових навичок і вмінь працівника; психофізіологічний потенціал − рівнем здібностей працівника, станом його здоров'я, типом нервової системи, працездатністю, витривалістю тощо; особистісно-соціальний потенціал − рівнем соціальної зрілості працівника, ступенем засвоєння ним норм свідомого ставлення до праці, змістом потреб, інтересів, установок у сфері праці.

У процесі нашого дослідження, аналізуючи внутрішні можливості особистості, які впливають на формування професійних знань і вмінь у педагогічній діяльності, було визначено та схарактеризовано *фізіологічні* й *психологічні ресурси* особистості, які є складними за своєю структурою. Якість підготовки майбутніх учителів, а також пошук шляхів самовдосконалення визначається педагогічно цілеспрямованим процесом розвитку системи потенцій *освітньо-професійного ресурсу* особистості на основі фізіологічних і психологічних ресурсів з урахуванням особливостей діяльності фахівців. У своєму дослідженні ми зробили спробу визначити та схарактеризувати складові *освітньо-професійного ресурсу,* до якого відносимо такі потенціали особистості:

1. *Трудовий потенціал* визначено як свідоме ставлення індивіда до конкретної праці, як працездатність людини. Трудовий потенціал відбиває здібності, знання, уміння, навички особистості, які дозволяють їй виконувати роботу певної складності, кваліфікованості. Головним елементом цього потенціалу є психофізіологічні та професійно-кваліфікаційні компоненти, що забезпечують ефективність професійної діяльності шляхом мобілізації внутрішніх резервів фахівця. Кожна сфера діяльності характеризується конкретними вимогами. Так, педагогічна професія пов'язана з гуманістичним світоглядом особистості, її

педагогічними здібностями, розвиток яких забезпечує більш високі досягнення педагога, та з оволодінням професійно-педагогічними знаннями, вміннями, навичками (аналітичними, прогностичними, проективними, інформаційно-дидактичними, організаційними, комунікативними, рефлексивними тощо), що залежать від розвитку енергетичних, психофізіологічних, інтелектуальних, вольових можливостей людини, які схарактеризовано в дисертації.

2. *Інтелектуальний потенціал*. Значущою складовою професійної діяльності є інтелект – основа забезпечення ефективної підготовки фахівця. Поняття «*інтелектуальний потенціал студентів вищих педагогічних навчальних закладів»* розглядається як інтегрована якість особистості, яка володіє спеціальними знаннями, уміннями й навичками, а також певними якостями особистості, що забезпечують ефективність розумової праці в пізнавальній діяльності та формування майбутнього висококваліфікованого педагога, що передбачає постійне самовдосконалення.

3. *Духовно-моральний потенціал* людини розглядаємо як інтегральну характеристику її можливостей, тому що духовність поєднує в одному понятті високу внутрішню культуру, моральну поведінку, інтелект, емоційні й вольові якості, обов'язок і совість.

4. *Творчий потенціал*. Творчі здібності фахівця та здатність до їх використання у професійній діяльності з метою ефективного вирішення вимог або проблем, які висуває виробничий процес, характеризують його як професіонала. Творчі люди мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому головним мотивом є прагнення реалізувати ідею – цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність (Я. Пономарьов, О. Кульчицька). К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей у творчості вбачали процес створення або відкриття нового як глибинну потребу людини в самореалізації.

У дослідженні творчий потенціал визначено як інтегральну якість особистості, сукупність можливостей ставити й вирішувати нестандартні завдання, реалізовувати нові напрями у сфері своєї діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Посилення на основі ресурсного підходу концептуальних засад індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу, особистісно орієнтованої парадигми розвитку особистості сприяє розв'язанню завдань вітчизняної освіти щодо підготовки майбутнього вчителя як висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй професійній діяльності до постійного самовиховання, самоствердження.

Подальшої розробки потребують питання змістового й методичного забезпечення як методів діагностики, так і тренінгових занять, спрямованих на формування груп професійних якостей, які мають першочергове значення у професійному становленні фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

2. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : [монографія] / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с.

3. Кондаков А. М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства : дис. … доктора пед. наук / Александр Михайлович Кондаков . – М. – 2 005. – 322 с.

4. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологи. – 2000. – № 1 (21). – С. 250–261.

5. Павленко В. В. Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями / В. В. Павленко // Наука і освіта. – 2004. – № 6/7. – С. 202–205.

6. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

7. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Рогова Тетяна Володимірівна. – Х., 2006. – 36 с.

8. Стаканова О. В. О структуре трудового потенциала // Социол. исследования. – 1981. – № 2. – С. 75.

9. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного похода : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. А. Цецорина. – Белгород. гос. ун-т. – Белгород, 2002. – 23 с.

10. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації / О. К. Чаплигін // Соціально-філософський аналіз : [монографія]. – Х. : «Основа», 1999. – 277 с.

11. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко. – М. : Центр «Пед. поиск», 2001. – 384 с.

12. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС,1995. – 554 с.

РЕЗЮМЕ

Микитюк С. А. Ресурсный подход как основа развития потенциалов личности будущего учителя.

В статье указано, что ресурсный подход способствует эффективности использования личностно ориентированой парадигмы формирования личности, основу которой составляет признание уникальности каждого человека в усвоении им накопленного человечеством опыта, что невозможно без определения потенциальных возможностей личности, ресурсов, которые способствуют

успешному её развитию и саморазвитию, а также самореализации. Ресурсный подход в подготовке будущего учителя обеспечивает дальнейшее развитие и внедрение концепции личностно ориентированной профессиональной подготовки будущего специалиста, поскольку направлен на глубокое познание человеком себя, собственных потенциальных возможностей, реализация которых удовлетворяет стремление человека к максимально полной самореализации в профессии.

***Ключевые слова**: ресурсный подход, ресурсы личности: физиологический, психологический, образовательно-профессиональный ресурс, потенциал, виды потенциалов личности.*

SUMMARY

Mykytiuk S. The resource-based approach as the basis of formation of future teacher personality's potentials.

The article states that the resource-based approach contributes to the efficiency of the use of personality-oriented paradigm of a personality formation, which is based on the recognition of uniqueness of each person in the assimilation of the accumulated experience of mankind, which is impossible without determining personality's potentials, resources that contribute to the success of personality's development and self-development, as well as self-realization. The resource-based approach of future teacher training ensures the further development and implementation of the concept of personality-oriented training of future specialists as it is aimed at deep self-discovery, understanding of personal potentials, implementation of which satisfies the human desire to maximize their full potential in their profession.

The development of a personality concentrating and combining biological, physiological, social and spiritual characteristics, needs, motivations, interests, temperament, abilities, specific features of psychological processes (sensation, attention, memory, thinking, emotions, will, etc.) is characterized by the dialectic of the potential and the actual. The potential is a source of a perspective, this is the "zone" that a person can turn into the actual, that means that a personality is characterized not only by what he/ she has already had, what actually functions, but also by a range of development opportunities.

General natural qualities exist only as possibilities, and in order to make them function, turn into reality the favorable conditions are required. Therefore, the educational process in a higher educational establishment should concentrate on identification and study of both individual personality characteristics and his/her potentials: personality - education, personality - communication, personality - the inner world etc, which creates the most optimal environment for the development of each student's individuality, development of self-conception.

Consideration of different types of resources affecting self-development in training specialists is associated with the activation of potentials which a person can use for optimal self-actualization.

Thus, the resource-based approach in future teacher training provides for differentiation, variability and innovation in any educational activities as well as formation of new resources.

Topicality of the problems of the resource-based approach application lies in the fact that it promotes the formation of the educational space, based on the development of the personality, enriches the theory of individualization of training and education: the dominance of the position in the educational process that finds expression in the principles of ergonomics, providing individual trajectories of student's development, realization of his/her own potentials and implementation of activities, positive feedback, aimed at detecting changes in the subjective experience of the student, individual choice of content, form and methods in various activities, providing the subjective role of a personality in this activity etc.

The improvement of conceptual framework of the individual approach to the educational process, learner-oriented paradigm of personality development on the basis of the resource-based approach contributes to solving problems of the national education of training future teachers as highly qualified specialists capable in their professional activities to constant self-education and self-affirmation.

Key words: *a resource-based approach, personality's resources, physiological, psychological, educational and professional resource, potential, types of personality's potentials.*

УДК 378:005.6

А. В. Нізовцев
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА

У статті розглядається проблема застосування компетентнісного підходу до підготовки інженерів. Наводяться результати дослідження, на підставі яких представлено паспорт, склад і структуру моделі професійної компетентності інженера в умовах навчання у вищому технічному навчальному закладі. Розроблено модель професійної компетентності інженера, що враховує особливості напрямів, змісту, видів і форм виробничої діяльності інженерно-технічних працівників та компоненти притаманні специфіці їх роботи. Розкрито сутність і специфіка навчальної роботи студентів в умовах виконання виробничих завдань і мотивації професійної орієнтації. Визначено фактори підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *модель професійної компетентності інженера, виробнича діяльність, формування компетенцій, службові обов'язки.*

Постановка проблеми. Нова парадигма української освіти передбачає вдосконалення підготовки фахівця, становлення його як професіонала, глибоко освіченого у своїй галузі знань і компетентного [10; 11]. Сучасній промисловості потрібен спеціаліст ерудований, готовий до дослідницької роботи, реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійного становлення, здатний самоактуалізуватися, здобути особистісний авторитет і статус [1]. Сьогодні спостерігається потреба у висококваліфікованому фахівцеві, який із перших кроків добре орієнтується у виробничих технологіях і системах, самостійно знаходить та аналізує інформацію, раціонально використовує отриманий досвід для успішного вирішення професійних завдань і проблем [3]. Рівень якості інженерної освіти є показником сформованості професійної компетентності випускника [12]. Моделюючи зміст, види, форми професійної роботи інженера та створюючи виробниче середовище важливо враховувати характер і особливості конкретного напряму галузевої діяльності інженерно-технічного працівника.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми компетентнісного підходу у вищій освіті досліджували В. Болотов, В. Сєріков, А. Овчарук, Д. Погонишева [12], І. Тара, Л. Тархан [14], А. Чучалін, В. Шадриков [17] та ін. Учені наголошують на зв'язку формування професійної компетентності технічного працівника як основи інженерного професіоналізму із сукупністю чинників: майстерність, система вимог трансформації й удосконалення технологічного процесу, рівень упровадження інновацій.

Науковці А. Андреєв, Г. Ахмедьянова [1], В. Байденко [2], В. Болотов, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Дерка, Е. Зеєр [7], І. Зимня [8], Л. Мітіна, Е. Симанюк, А. Хуторський та ін., зазначають, що основу нового змісту вищої освіти складає система формування компетенцій як результат досягнення професіоналізму, оволодіння фахом. Компетенція синтезує знання, відповідні вміння й навички нового типу, що людина інтегрує впродовж навчання та професійної діяльності, накопичуючи досвід [15]. Існує кілька точок зору на професійну компетентність фахівця: 1) інтегративне поняття, що включає сукупність складових (мобільність знань, альтернативи методу діяльності, критичність мислення); 2) система компонентів (соціальна, спеціальна, індивідуальна); 3) сукупність складових (професійної підготовки та ключових компетенцій); 4) склад інтегрованих знань, умінь, навичок, здібностей тощо; 5) володіння знаннями в дії, соціальним і власним досвідом діяльності в певній галузі; 6) якісна й кількісна характеристика властивостей особистості. Водночас, на сьогодні, недостатньо наукових розробок моделі професійної компетентності інженера для адекватного формування професіоналів у процесі фахової підготовки.

Метою статті є обґрунтування й розробка моделі професійної компетентності інженера.

Виклад основного матеріалу. Оновлення змісту й технологій вищої освіти має узгоджуватися з вимогами роботодавців і суспільними вимогами створення ефективних механізмів упровадження компетентнісного підходу [17]. Пошук реалізації компетентнісного підходу в інженерній освіті має відбуватись у площині науково-педагогічної теорії та практики з урахуванням конструктивно-технологічних проблем виробництва й потреб соціуму [13]. Головне завдання компетентнісно орієнтованої освіти (Міжнародний департамент стандартів, ПРОН, Організація європейського співробітництва та розвитку, Рада Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ), підвищення традиційного значення здобутих у процесі професійної підготовки компетентностей, первинного досвіду, що забезпечить дієву взаємодію з динамічним промисловим середовищем.

Компетентний (лат. *competes*, від *competo* – належний) – кваліфікований фахівець, що володіє професією, тямущий, повновладний, повноправний, здатний діяти, вирішувати, демонструвати необхідний обсяг і рівень ЗУНів, досвіду згідно стандартів. Науковцями «компетенція» тлумачиться як відмінна обізнаність, коло повноважень певного органу чи посадової особи, інформативна проблема фахового рівня [2; 4; 5; 6]. Деякі вчені терміни «компетенція» та «компетентність» використовують як слова синоніми з акцентуванням на дієвості ЗУНів, більшістю науковців компетенція розглядається як складова компетентності. Існує розділення поняття «компетенція» з наголосом на дієвості професійних можливостей реалізованих механізмами самоорганізації та саморегуляції. Компетентність визначає загальний інтелектуальний потенціал особистості й характеризується інтегративною властивістю та цілісністю результатів. Учені розглядають компетенцію в розумінні базової одиниці, основи формування компетентності її розвитку й становлення [2; 4; 10; 11; 16]. Наше бачення компетенції – це ідеальна об’єктивна модель, компетентність – формована досягнута особистісна якість, актуалізація комплексу, системи компетенцій. Компетентність – інституційне поняття, що визначає статус людини, відображає та характеризує професійні досягнення й рівень набутих компетенцій, мета професійної підготовки.

Реалізація повною мірою компетентності людини можлива за наявності фахової підготовки, діяльності в конкретній галузі й володіння відповідними компетенціями, як цілісної сукупності досягнень на основі змісту соціально значущих і важливих властивостей професіонала. І. Зимня [8] виділяє чотири блоки компетентностей: базовий (інтелектуально, інформаційно забезпечуючий); особистісний; соціальний (забезпечення життєдіяльності та взаємодії в соціумі); професійний (адекватність виконання фахової діяльності). На думку вчених [7; 13; 16; 17] до базових компетентностей професійної підготовки належать: загальнонаукові; соціально-економічні; громадянсько-правові; інформаційно-комунікативні; політехнічні; спеціальні. Нами професійна компетентність розуміється як інтегративна система властивостей і якостей особистості, професійних знань, умінь, навичок, здібностей виконання фахової діяльності на високому рівні з використанням суспільно відомих і важливих, адаптованих компетенцій, засобів, методів та досвіду, що характеризує відповідальність, дієву обізнаність і загальну освіченість, спрямованість на перспективу й ефективність у роботі, забезпечує впевненість і здатність досягати прогнозованих результатів. Професійна компетентність інженера – це

показник готовності, система компетенцій, інтегрованих знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, необхідних для виконання посадових обов'язків і функцій, розв'язання виробничих завдань та проблем згідно визначених повноважень, здатностей і затребуваних можливостей особистості. За психологічним підходом усі професії поділяються на класи: людина – техніка; людина – жива природа; людина – людина; людина – знакова система; людина – художній образ. У професії інженера виділяється взаємодія з домінуванням систем: людина – знакова система – технологія – техніка – людина. У нашому розумінні, взаємодія інженера з навколишнім середовищем у виробничому процесі має такий вигляд рис. 1.

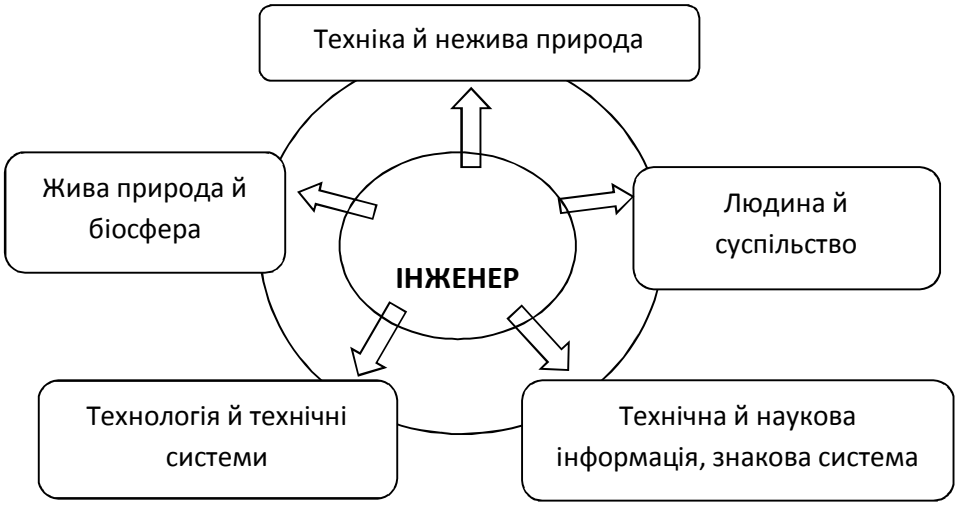


Рис. 1. Взаємодія інженера у виробничому процесі

У зв'язку з новими вимогами інформаційного суспільства виникає необхідність по-новому розглянути специфіку професійної діяльності інженера у виробничому процесі, спираючись на прийняті в науці погляди про діяльність спеціаліста [3; 9; 17] і професійне становлення особистості [2; 5; 8]. Діяльність – це форма активної, цілеспрямованої взаємодії в певній системі з навколишнім світом, що відповідає викликаній потребі. Діяльність як наслідок потреби відображається в предметності, цілеспрямованості, вмотивованості, продуктивності. Предметом інженерної діяльності є організація й забезпечення функціонування виробничого процесу, спрямованого на виготовлення продукції (результат діяльності). Засобами такої діяльності є матеріальні й інтелектуальні ресурси. Предмет праці інженера – конструктивно-технічна діяльність, проектування технологічних систем (ліній) з метою виробництва суспільних цінностей і надання послуг, складання проекту й відповідної робочої документації. Первинним компонентом компетентності є готовність до осмисленого здійснення видів діяльності (конструювання; розроблення й проектування

технологій і систем; монтаж, обслуговування та ремонт; контроль якості продукції; нормування й облік праці; забезпечення умов виробничої діяльності тощо). Вид діяльності – це узагальнена характеристика функціональної спрямованості праці спеціаліста. Пошук і впровадження нових форм і методик професійної підготовки інженерів пов'язаний із необхідністю оволодіння компетенціями, що забезпечать продуктивність різних видів діяльності в промисловості. На нашу думку, мета й результат підготовки інженера зумовлені паспортом працівника (табл. 1).

Таблиця 1

Паспорт компетентності інженерного працівника

Компетенція	*Опис компетенцій*
Планування й організація	Акуратність, порядок у справах, сформованість прийомів планування й контролю за дотриманням визначених регламентів, нарядів, планів і програм
Лідерські якості	Ентузіазм, залучення інших до реалізації ідей, здатність завойовувати репутацію лідера в колективі
Аналітичне мислення	Активний пошук нової інформації, вміння працювати з різноманітними джерелами, розвинені здібності аналізу проблемних ситуацій, здатність ухвалювати зважені й ефективні рішення в умовах обмеженості даних і невизначеності результатів
Взаємодія	Відкритість, схильність до великої кількості контактів, намагання розібратися з потребами й побажаннями інших, уміння досягати успіху в перемовах
Командна робота	Розвиток навичок соціальної взаємодії, підтримка позитивних стосунків з усіма членами команди, емпатія, взаємодопомога
Орієнтація на досягнення позитивного результату	Дотримання визначених стандартів якості, наполегливість у подоланні перешкод, амбіційність, відповідальність за результат і наслідки
Упровадження інновацій	Позитивне ставлення до інновацій, активний пошук нових можливостей, засобів, ініціатива
Професійні ЗУНи	Володіння професійними знаннями, вміннями й навичками на високому рівні виконання інженерних завдань, відмінна орієнтація в особливостях і специфіці професії, чітке усвідомлення меж і повноважень виробничої діяльності, оволодіння інноваціями в промисловій сфері, інтерес до суміжних галузей
Незалежність	Адекватна самооцінка, власне висловлювання аргументів і формулювання висновків з важливих питань, урахування думки більшості
Комунікаційні здібності	Професійна комунікація, володіння емоційно-забарвленими, діловими мовними засобами
Навички письма	Грамотне письмо, змістове викладення власних ідей
Етичні норми	Чітке дотримання професійних і загальнолюдських моральних норм
Креативність	Активна генерація нових ідей і творчий підхід до їх реалізації

Визначені нами паспорт компетентності інженерного працівника значною мірою відповідає операційним функціям його діяльності. Деякі вчені [11] у професійній компетентності інженера виділяють методологічний, гностичний і творчий компоненти, що, на нашу думку, не в повній мірі відповідає покладеним на нього обов'язкам і комплексу завдань, а більше стосуються фахової підготовки. Специфіка професійної компетентності інженера полягає в інтеграції виробничої (практичної, прагматичної) та наукової (дослідницької, методологічної) компонент, уміння самостійно оволодівати новою предметною галуззю в межах групи спеціалізації.

Діяльність інженера передбачає використання віртуального інструментарію (знакового) створення образу (винаходу), його трансформування в конкретну ідею, модель, промисловий зразок, техніку, технологію. Випробування і впровадження розробок інженера ґрунтується на втіленні реалізованої потреби в готовий проект, шляхом конструювання й вивчення з подальшим проектуванням технологічних систем і ліній, що відповідають вимогам конкурентоспроможності, технологічності, оптимізації функцій естетичної, ергономічної, технічної, згідно ринкових потреб суспільства. Інженер працює на зламі матеріальної та практичної діяльності, задоволення соціальних вимог, розвитку інформаційних ресурсів, використання наукових досягнень, отримання досвіду. Він за своєю суттю винахідник нових ідей, зразків, технологій і об'єктів, за формою діяльності – виконавець ролі конструктора, творця технічної системи, експлуатаційника, контролера. Конструювання інженера здійснюється, виходячи із завдань: прогнозованих функцій і складових з урахуванням можливостей, вимог, умов, запитів тощо. Аналізуючи технологічну систему в цілому, інженер розглядає її як об'ємно-конструктивну одиницю виробничого процесу, що має промислове завдання з алгоритмами розв'язання, методами й засобами реалізації.

Важливим напрямом діяльності інженера є оцінка функціональних можливостей і альтернатив конструктивних рішень на основі здійснення аналізу співвідношення проекту з технічними вимогами, умовами функціонування, середовищем експлуатації, результатами виготовлення продукції. На сьогодні важливе врахування ергономічного аспекту експлуатаційної якості технологічного проекту. Інженерне проектування визначає потребу створення цілісної структури засобів і процесів виробництва для забезпечення реалізації поставлених надзавдань. Завершальним етапом проектування залишається оцінка раціональності конструкції, компонування, оптимізації, кінематики, механіки, автоматики,

економіки, екології, інформаційного наповнення, матеріально-технічного забезпечення, контролю й управління, споживацької та виробничої безпеки.

Інструментальними засобами досягнення цілей компетентнісного підходу в підготовці висококваліфікованих інженерів є інноваційні освітні конструкти: ЗУНи, компетенції, компоненти професійних компетентностей, метапрофесійні якості й характеристики, що становлять базу кваліфікації. Упровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій у зміст підготовки інженерів розглядається як умова й необхідність ефективного забезпечення процесу формування професійної компетентності. Використавши методику [14], нами виділені компетентнісні конструкти професійної підготовки інженерів за вагомістю (табл. 2).

Таблиця 2

Ранжири компетентнісних конструктів майбутнього інженера

Ранг	*Ключові компетенції*	*Базові компетентності*	*Професійні компетентності*
1	Загальнокультурна	Дослідницька	Інноваційна
2	Пізнавальна	Презентативна	Галузева
3	Виконавська	Інформаційна	Технологічна
4	Самоосвітня	Креативна	Технічна
5	Координаційна	Організаційна	Конструктивна
6	Психологічна	Корпоративна	Проектувальна
7	Ціннісна	Системно-аналітична	Управлінська
8	Економічна	Комунікаційна	Нормативна
9	Соціальна	Екологічна	Раціоналізаторська
10	Трудова	Методологічна	Винахідницька
11	Рефлексивна	Ергономічна	Наукова

Системотвірним фактором для організації ефективної професійної підготовки є модель випускника. Модель інженера – це опис того, до чого придатний фахівець, які функції готовий виконувати, якими якостями (компетенціями) володіє. Адекватність моделі проявляється в тому, що вимоги до фахівця формулюють у мірі достатній для досягнення мети й завдань діяльності інженера. Мета професійної підготовки інженера враховує не лише формування компетентностей виконання посадових обов’язків і розв’язання виробничих завдань і проблем, але й отримання професійної кваліфікації, забезпечення здатності вирішувати різноманітні ситуації, працювати в групі. Інноваційна кваліфікаційна модель інженера, обумовлена об’єктом і предметом виробничої діяльності, на компетентнісній основі. Для розробки моделі в процесі експериментальної роботи визначений її елементний склад (табл. 3) та організовано

цілеспрямовану професійну підготовку інженерів з використанням компетентнісного підходу. Значні зміни підвищення якості професійної підготовки відбулись у забезпеченні принципу моделювання інженерної діяльності, цілеспрямованої організації розв'язання виробничих завдань, аналізу промислових ситуацій, дослідження технологічних процесів і проблем галузі.

Таблиця 3

Елементний склад моделі професійної компетентності інженера

Блоки компетентностей	Характеристика й відношення до професійної діяльності	Сфера формування
Особистісні	Культура практичної діяльності, дієздатність	Гуманітарні дисципліни
Соціальні	Загальногромадські якості й цінності людини	Соціальні дисципліни
Загальнонаукові	Організація й контроль виробництва, планування та управління технологічним процесом, робота з персоналом, менеджмент	Природничо-наукові дисципліни, курси основ дослідницької діяльності, інформаційних технологій
Загально-професійні	Готовність до розв'язання професійних задач. Володіння алгоритмами й методами діяльності, моделювання ситуацій, проектування	Загальнопрофесійні та фахові дисципліни, спецкурси, курсове проектування
Галузеві	Усвідомлення техніко-технологічних проблем, здатність вирішувати виробничі завдання, виконувати посадові обов'язки інженера	Виробнича практика, стажування, наставництво, дипломне проектування

На думку О. Коваленко [11], оскільки у професійній підготовці відсутній єдиний управлінець, методика формування компетентностей зводиться до організації процесів забезпечення. Можна стверджувати, що елементний склад моделі професійної компетентності інженера аналогічно змінюється виходячи з багатьох чинників: матеріально-технічного озброєння виробництва; вимог роботодавців; потреб особистості; умов роботи тощо. Завдання моделі забезпечити можливістю вимірювання відповідності позиції стану готовності особистості, відповідати вимогам кваліфікації й визначення, що саме та як потребує трансформації, розвитку, формування.

Побудова моделі – це результат і процес моделювання, вивчення її забезпечує новою інформацією шляхом спостереження, установлення, розширення чи скасування умов і обмежень, зняття отриманих даних недоступних для прямих способів взаємодії з об'єктом дослідження. Модель виконує кілька функцій: вона є способом пізнання, вивчення, еталоном і шляхом досягнення мети, інструментом і засобом її досягнення.

Модель (лат. modulus) – міра, зразок, аналітичний або графічний опис процесу чи явища за певним критерієм і ступенем аналогії. Існує кілька типів моделей: а) штучні; б) ідеальні; в) реальні; г) віртуальні. В. Штоф характеризує модель як: 1) ідеалізовану чи матеріалізовану систему; 2) відображення або відтворення об'єкта дослідження; 3) аналог для заміщення об'єкта вивчення; 4) джерело нової інформації. У нашому розумінні модель – це конструктивний аналог об'єкта дослідження побудований з метою моделювання реальної дійсності для відтворення, вивчення й опису оригінала. Моделювання складається з операцій: перехід від оригінала до моделі аналога; розроблення проекту моделі та її конструювання; обґрунтування методики дослідження моделі; отримання інформації та даних; екстраполяція отриманої інформації на об'єкт вивчення; продукування нового знання і його перевірка. Виходячи з прийнятого визначення і вищеназваних ознак, наше розуміння процесу моделювання наступне (рис. 2). Ефективність результатів моделювання пов'язана з історією існування й логікою функціонування об'єкта дослідження, його характеристиками й ознаками, формами та змістом вивче нння.

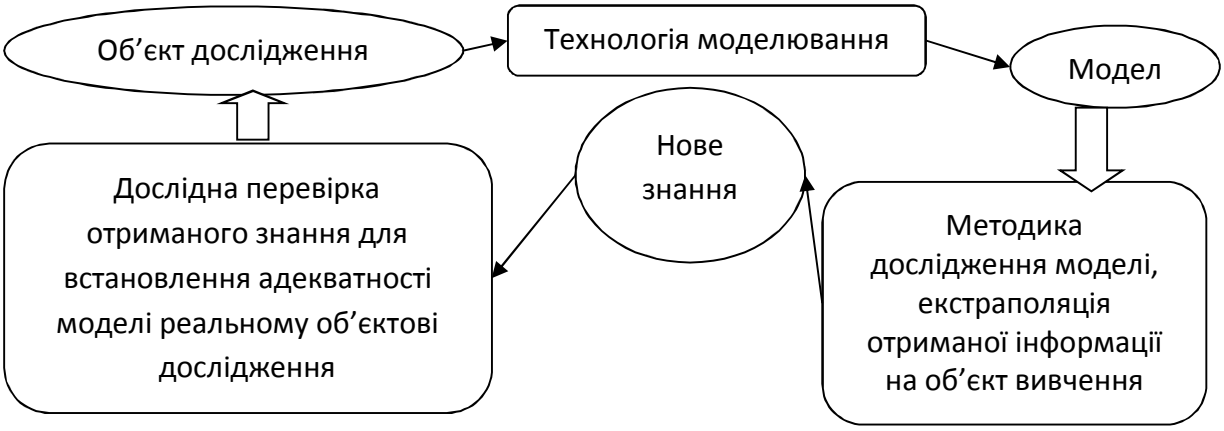


Рис. 2. Структура моделювання в науковому дослідженні

І. Каньковський [9] основними складовими моделі професійної компетентності інженера-педагога виокремлює такі: управлінська, дослідницька, проектувальна, організаційна, інкультураційна й компетентність контролю. У нашому розумінні модель професійної компетентності інженера – це конструктивний аналог системи інтегрованих знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду фахівця, інтегрованих компетенцій, що комплексно відображає затребувані роботодавцями потреби якісного виконання посадових обов'язків із розв'язання виробничих завдань у функціональному та практичному планах,

відповідно до морально-психологічних умов і технологічних вимог. Елементами моделі професійної компетентності, важливими для успішної роботи інженера є: особистісний і діяльнісний компоненти й індивідуальні компетенції: інформаційно-комунікативна, управлінсько-нормативна, конструктивно-технологічна, науково-методологічна, організаційно-практична, проектно-дослідницька (рис. 3).

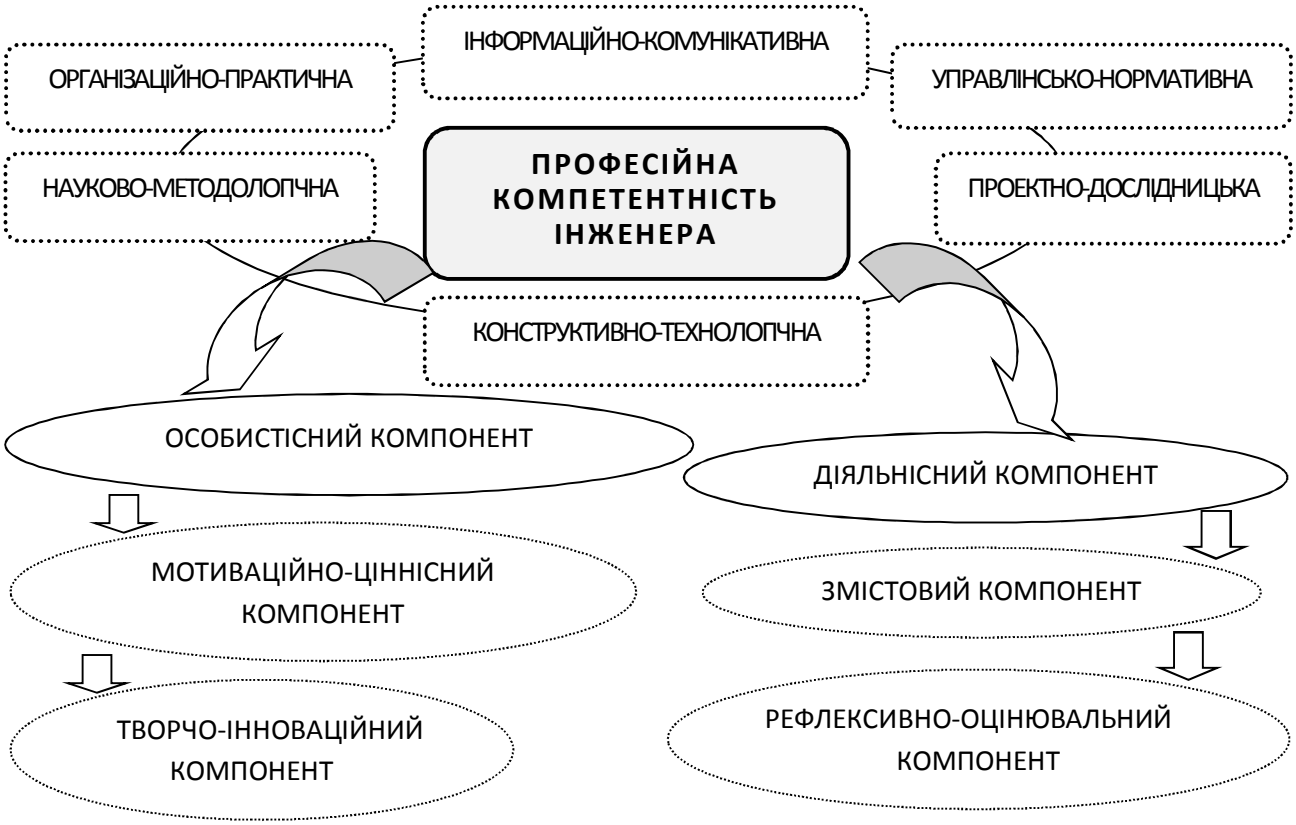


Рис. 3. Модель професійної компетентності інженера

Таким чином, розроблена модель ураховує особливості напрямів, змісту, видів і форм виробничої діяльності інженерно-технічних працівників і компоненти притаманні специфіці роботи. На нашу думку, компетентність виходить за межі інтегрованої системи «знання – уміння – навички – здібності – досвід» та містить неформальні й інформальні компоненти й компетенції особистості. Формування професійної компетентності за розробленою моделлю передбачає модернізацію фахової підготовки майбутнього інженера на кожному з рівнів: забезпечення мотивації до навчання й виробничої діяльності та самоідентифікації; ототожнення особистості з майбутнім інженерно-технічним працівником; віртуального занурення в промислове середовище; корекції інженерної взаємодії з урахуванням реальної галузевої практики; стабілізації здобутих фахових компетентностей; зростання та професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нормативно правова та методична невизначеність кваліфікаційних рівнів фахової освіти й перепідготовки зумовлюють переосмислення завдань вищої технічної школи. Розроблена модель професійної компетентності інженера враховує особливості напрямів, змісту, видів і форм виробничої діяльності інженерно-технічних працівників та специфіку їх роботи. Реалізація розробленої моделі можлива за наявності суспільного консенсусу й усвідомлення суб'єктами педагогічної взаємодії необхідності підвищення ефективності професійної підготовки інженерів. Перспективами подальших досліджень є визначення галузевої системи компетенцій інженера її зв'язку й пошуку залежностей, що забезпечить належне формування компетентностей згідно вимог роботодавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахмедьянова Г. Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения / Г. Ф. Ахмедьянова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 13–16.

2. Байденко В. И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 203 с.

3. Белоновская И. Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08/ И. Д. Белоновская. – Оренбург, 2006. – 454 с.

4. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. К. Боярчук // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Вип. 1 (57). – Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. – С. 85–95.

5. Головань М. С. Особливості реалізації компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / М. С. Головань // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. Т. VII (40). – К. : Гнозис, 2012. – С. 79–88.

6. Жигірь В. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти / В. Жигірь // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 33–44.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.

8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Деникс, 1997. – 480 с.

9. Каньковський І. Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові / І. Є. Каньковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – 2008. – № 21. – С. 53–42.

10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 302 с.

11. Коваленко О. Е. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього інженера педагога / О. Е. Коваленко // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології. – Х., 2007. – С. 115–120.

12. Погонышева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Д. А. Погонышева // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22–28.

13. Семенова А. В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання / А. В. Семенова // Педагогіка вищої школи : навч. посіб / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – С. 432–446.

14. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога / Л. З. Тархан // Педагогічні науки : [зб. наукових праць]. – Херсон : ХДУ, 2007. – (Вип. 45).– С. 353–360.

15. Титенко С. В. Генерація індивідуального навчального середовища на основі моделі професійних компетенцій у Web-системі безперервного навчання / С. В. Титенко // Вісник Східноукраїнського нац. ун-ту ім В. Даля. – 2009. – № 1. – Ч. 2. – С. 267–273.

16. Чирчик С. Структурні складові професійної компетентності дизайнера інтер'єру / С. Чирчик // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 83–103.

17. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

РЕЗЮМЕ

Низовцев А. В. Разработка модели профессиональной компетентности инженера.

В статье рассматривается проблема применения компетентностного подхода к подготовке инженеров. Наводятся результаты исследования, на основании которых представлены паспорт, состав и структура модели профессиональной компетентности инженера в условиях обучения в высшем техническом учебном заведении. Разработана модель профессиональной компетентности инженера, которая учитывает особенности направлений, содержания, структуры, видов и форм производственной деятельности инженерно-технических работников и компоненты, присущие специфике их работы. Раскрыты сущность и специфика учебной работы студентов в условиях выполнения производственных заданий и мотивации профессиональной ориентации. Определены факторы повышения эффективности научно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: *модель профессиональной компетентности инженера, производственная деятельность, формирование компетенций, служебные обязанности.*

SUMMARY

Nizovtsev A. Elaboration of an engineer's model of professional competency.

The new paradigm of Ukrainian education requires improving training, professional development of deeply educated and competent person in the of sphere ofeducation. Modern industry requires an intelligent specialist willing to research, implement personal approach in designing own strategy of becoming a professional, capable to self-actualization, to acquire personal authority and status. Today there is a need for highly skilled professionals, who from the first steps would be well-versed in manufacturing technologies and systems, independently detects and analyzes information, efficiently utilizes the lessons learned for successful solving professional problems and issues. The level of quality of engineering education is an indicator of formation of professional competence of graduates. Simulating the content, types, forms of professional engineering work and creating a work environment is important to consider the nature and characteristics of a particular sector of direct activity of engineers and technical workers.

The problem of utilizing the competence approach for training engineers is considered. The investigation of the results are brought on the basis of which the passport, the composition and structure of the model of professional competency of an engineer in the teaching conditions of a higher technical educational institution are offered. The model of an engineer's professional competency is worked out, which takes into consideration the peculiarities of directions, contents, kinds and forms of the production activities of engineers and other technical workers and the components of their specific work. The essence and the specificity of academic work of students in conditions of fulfilment of production tasks and of motivation of professional orientation are exposed. The factors of the improvement of efficiency in the scientific-cognitive activities of the students are determined.

The article states that the basis for the new content system of higher education is the formation of competencies as a result of professional achievement, mastery of a specialty. The competence synthesizes knowledge, relevant skills and abilities of a new type, which integrates an individual for training and professional activities, accumulating experience. There are several points of view on the professional competence of the expert: 1) an integrative concept that includes a set of components (mobility of knowledge, an alternative method of operations, critical thinking); 2) the system of the components (social, special, individual); 3) a set of components (training and core competencies); 4) the integrated knowledge, skills, abilities, etc.; 5) possession of knowledge in action, social and personal experience in a particular field of activity; 6) the qualitative and quantitative characteristics of a personality traits. However, at present, scientific development of an engineer's model of professional competence for adequate formation of professionals in the training is insufficient.

Updating the content and technology of higher education should be consistent with the requirements of the employers and the public demands of the creation of effective mechanisms for implementation of competence-based approach. The search for the implementation of competence-based approach to engineering education must take place in the context of scientific and pedagogical theory and practice on the basis of constructive-technological problems of production and the needs of society.

***Key words**: model of professional competency of an engineer, production activity, forming of competencies, official duties.*

УДК 378.147

М. М. Осадець
Чернівецький національний
університет ім. Ю. Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Дана стаття направлена на виявлення закономірностей формування мотивів та інтересів студентів у галузі фізичної культури та спорту. Зовнішні й внутрішні фактори, що впливають на мотивацію до занять фізичними вправами для удосконалення свого організму, дозволили осмислити механізми формування мотиваційної сфери щодо організації та методики проведення фізкультурно-масової роботи з фізичного виховання в навчальному закладі, щодо корекції програми з фізичної культури й диференційованого підходу до студентів.

Постановка проблеми. Перспективи гуманізації суспільства можна визначити за допомогою законодавчих документів, які приймаються державою, щодо фізичного виховання населення. Пріоритети особистості в суспільстві декларуються не тільки її правами, але й конкретними державними реформами, спрямованими на задоволення потреб та інтересів людини. Індикатором прогресивних гуманістичних зрушень вважають цільову комплексну програму «Фізичне виховання-здоров'я нації». На відміну від попередніх програм, головною метою реформ системи фізичного виховання має бути покращення здоров'я людини з урахуванням її потреб, мотивів діяльності, інтересів.

Для реалізації державних заходів необхідно визначити фактори, які впливають на формування цих мотивів, причини, які заважають їх реалізувати, та стимули, які сприяють підвищенню мотивації до занять фізичною культурою.

Аналіз актуальних досліджень. За останні роки обсяг навчального навантаження студентів університетів настільки зріс, що загрожує через малорухомість, обмеження м'язових зусиль, що є причиною захворювань різних систем організму (Г. Л. Апанасенко, А. Д. Дубогай, А. Г. Сухарєв, О. С. Куц, 1994; Т. Ю. Круиевич та ін.). Протидією цим негативним наслідкам обмеження рухового режиму молоді є фізична культура та спорт, які є важливими чинниками збереження й зміцнення здоров'я, всебічного розвитку, покращення працездатності та зниження втомлюваності, підвищення опору організму різним захворюванням за період навчання у навчальних закладах (С. М. Дмитренко, О. В. Андрєєва, В. В. Вєсеяова, В. С. Добринський, О. С. Куц та ін.).

Мета статті – визначити особливості мотивації студентів до занять фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу. Специфіка фізичного виховання полягає в тому, що усвідомлена інформація стає мотивованим спонуканням до виконання фізичних вправ, використання природних факторів і формування такого способу життя, який сприяв би досягненню як особистих, так і суспільних цілей. Критерієм ефективності цього процесу має бути рівень здоров'я молоді, рівень фізичної працездатності й соціальної дієздатності.

Програма фізичного виховання в навчальному закладі передбачає форми організації занять, які можуть певною мірою компенсувати дефіцит рухової активності студентів, що виникає в умовах насиченого загальноосвітнього процесу.

Дослідження (С. Ю. Балбенко, С. В. Затока, Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровського) свідчать, що потреби, мотиви й інтереси в галузі фізичного виховання мають свої вікові особливості та пов'язані з психологічним розвитком, соціальним формуванням особистості, темпераментом, соціально-економічними умовами життя конкретної сім'ї [1, 171].

Мотив – це спонукання до дії, учинку, діяльності. Будучи спонукальною причиною, він додає поведінці людини певний напрям і змушує діяти – саме так, а не інакше. З проблемою мотиву людина постійно зіштовхується в повсякденному житті, хоча не завжди усвідомлює це. Мотив не тільки визначає її поведінку, але великою мірою обумовлює кінцевий результат діяльності. Мотиваційна людина більш ефективно реалізує свою справу, а головне вона здатна на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети. Намагаючись пояснити те, що детермінує поведінку людей, ми дуже часто піддаємося спокусі звести все до явищ, що лежать на поверхні. Бажання чи небажання, яке переживає людина, автоматично ототожнюються з мотивом [3, 77].

Мотив є одним зі складових мотиваційної сфери студентів, це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан прямо зв'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Якщо потреба характеризує готовність до діяльності, то наявність мотиву додає активності новий, більш дійсний характер. Коли мова йде про спеціально організовану рухову активність, необхідно з'ясувати зміст, особисту значимість цієї діяльності. Ціль – це спрямованість активності на проміжний результат, що представляє етап досягнення потреби. Щоб студенти усвідомлювали мету своїх дій і співвідносили їх з мотивами фізичного самовдосконалення, ціль рухової активності може залишатися однією і тією ж, а зміст повинен змінюватися – стати чемпіоном, бути матеріально забезпеченим, подобатися представникам протилежної статі тощо [3, 81].

Результати дослідження вікової динаміки мотивів занять ФК і С показали, що перше місце як у хлопців, так і у дівчат, займає мотив удосконалення форми тіла, однак розвиток цього мотиву має свої особливості. У хлопців цей мотив йде паралельно зі спортивним мотивом, простежується позитивний взаємозв'язок, тобто заняття спортом асоціюються з гарною фігурою та здоров'ям. Відбувається чіткий поділ мотивів – мотив удосконалення форми тіла домінує, а спортивний мотив знижується. Дівчата починають звертати увагу на свою фігуру раніше, ніж

хлопці. У них у 3 рази вищий мотив боротьби із зайвою вагою, ніж у хлопців. Досить стабільний у всі вікові періоди мотив зміцнення здоров'я. Мотивами рекреаційного характеру є: «спілкування з друзями» та «активний відпочинок», які притаманні, як хлопцям, так і дівчатам.

Порівняльний аналіз спортивних інтересів студентів, дозволяє виділити види спорту, що користуються найбільшою популярністю. У хлопців – футбол, баскетбол, плавання, бодібілдінг, види єдиноборств, туризм, спортивне орієнтування, легка атлетика, волейбол. У дівчат найбільш популярними є аеробіка, плавання, баскетбол, шейпінг, фітнес, волейбол, туризм, спортивне орієнтування.

Для з'ясування мотивації студентів у сфері фізичного виховання й визначення шляхів її формування необхідно установити ті спонукання, якими керується молодь у своїх учинках, бажаннях у процесі навчальної та позакласної діяльності. Мотиваційна сфера завжди складається з низки спонукань: ідеалів і ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, цілей, інтересів та ін. Ці спонукання виконують різну роль у загальній картині мотивації, на різних етапах вікового розвитку відіграють то більше, то менше значення, тому знання їх допоможуть викладачеві диференційовано впливати на мотивацію студентів до фізичного самовдосконалення.

Будь-яка діяльність починається з потреб, усі вони, навіть біологічні за походженням, формуються під час взаємодії дитини з навколишнім середовищем і залежать від низки факторів. Потреба – це спрямованість активності людини, психічний стан, що створює передумову діяльності. Однак сама по собі потреба; не визначає характеру діяльності, тому що може бути задоволена різними предметами та способами. Предмет задоволення визначається тоді, коли людина починає діяти [4, 53].

Низька мотивація діяльності студентів пов'язана з певними факторами, що в різному співвідношенні можуть виступати відповідно до умов проживання молоді, навколишнього середовища, сімейного виховання.

Існують певні розходження у структурі зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на мотивацію до систематичного виконання фізичних вправ як засобу самовдосконалення у студентів.

У студентів відносно рівноцінними щодо впливу є такі зовнішні фактори, як поради батьків, викладача, відвідування змагань, поради друзів, телепередачі й преса.

Внутрішніми факторами, які впливають на інтенсивність мотивації, можна вважати знання, переконання, бажання й пошук причин, що заважають реалізувати мету. У вищих навчальних закладах у студентів, особливо дівчат, упевненість у користі занять фізичними вправами більша.

До об'єктивних зовнішніх причин, які утруднюють реалізацію мети, можна віднести відсутність груп за інтересами та спроможність оплачувати заняття, до внутрішніх причин, які відбивають нестійкість мотивів та інтересів і низьку мотивацію, належить брак часу [5, 22].

Розглянемо детальніше основні фактори формування мотивації студентів до занять фізичною культурою:

1. *Сімейне виховання* відіграє значну роль у формуванні фізкультурно-спортивних інтересів молоді. Сімейні традиції передаються з покоління в покоління. Залучаючи дитину до спорту з раннього дитинства, батьки заздалегідь піклуються про здорове майбутнє свого «чада». Доведено, що діти, які займаються фізичною культурою і спортом, менш схильні до таких шкідливих звичок, як алкоголізм, паління, наркоманія, токсикоманія і т.п. Під впливом фізичних вправ у них виробляється стійкий імунітет до різних видів захворювань. Тому дуже важливо, щоб кожний із батьків приділяв якнайбільше уваги вихованню своєї дитини, враховуючи її уподобання й інтереси.

Виявлені факти вимагають широкої просвітницької роботи з батьками через телебачення, пресу, шкільні батьківські комітети, які повинні сприяти підвищенню ролі сімейного виховання, відновлення контакту між батьками й дітьми, що буде підвищувати самосвідомість молоді не тільки мати бажання бути здоровим, але й реалізувати його.

Природно, що відсутність спілкування зі своїми дітьми, незнання їхніх інтересів і безконтрольність призводить до послаблення впливу сімейного виховання, до переміщення сфери впливу на «вулицю», тобто в мікросередовище, що, на жаль, має частіше негативний вплив. Тому батькам необхідно враховувати психологію молоді, їхнє раннє дорослішання й прагнення мати власну думку щодо заборонних дій.

2. *Вплив телебачення* на формування мотивів та інтересів студентів зумовлений щоденним переглядом телепередач, причому вікові коливання незначні.

Необхідно констатувати, що ідеали молоді змінилися. Якщо раніше вони хотіли бути схожими на відомих спортсменів, то тепер вони навіть не знають їхніх прізвищ. Такі ідеали можуть формувати тільки мету, але не підвищувати активність для її досягнення. Для підвищення мотивації необхідні діючі спонукання й стимули [2, 44].

Знаючи телеканали і передачі, які дивляться студенти, необхідно включати рекламні ролики про здоровий спосіб життя, рухову активність, що можуть служити сюжетом для реклами безалкогольних напоїв,

тренажерних пристроїв, фітнес-центрів тощо. Ці сюжети та сценарії повинні розроблятися разом із психологами й охоплювати широку вікову аудиторію. Необхідно повернути на телеканали передачі про масові змагання типу «Папа, мама, я – спортивна сім'я», «Роби як ми, роби краще нас» та інші спортивно-розважальні передачі, які мають як пізнавальний, так і рекламний характер.

Телебачення володіє широкою глядацькою аудиторією студентів і тому може стати діючою силою залучення їх до систематичних занять фізичною культурою та спортом, що буде сприяти їхньому самовдосконаленню, зміцненню здоров'я і використанню своїх фізичних здібностей на благо суспільства, а не проти нього.

3. Роль преси. Одним із комунікативних факторів, що несе інформацію, є преса. У студентів присутній мотив самовдосконалення для поліпшення здоров'я, фігури. Вони шукають інформацію, яка сприяла б досягненню мети, і такої інформації в пресі повинно бути більше, вона повинна бути доступною, зрозумілою й підготовленою кваліфікованими фахівцями.

Вивчення інтересу до рубрик підтвердило висновок про те, що в більшості хлопців і дівчат мотиви занять ФК і С більшою мірою пов'язані з самовдосконаленням організму й оздоровленням.

4. Вплив студентського виховання. Вищий навчальний заклад в особі викладача фізкультури перестала бути діючим фактором, який впливав би на виховання мотивації до систематичних занять ФК і С у позаурочний час. Причини цього залежать не тільки від особистості викладача фізкультури, але й від постановки процесу фізичного виховання у визначений час. Один із напрямів сучасної «Концепції фізичного виховання» направлений на те, щоб домогтися більш високих результатів фізичної підготовленості на основі реалізації принципово нових підходів, засобів, технологій, де головним є не процедура натаскування на руховий результат, а складна і кропітка робота з формування щиро зацікавленого відношення до процесу самовдосконалення, створення умов для оволодіння способами удосконалювання своєї особистості. Завдання полягає в тому, щоб зробити активну рухову діяльність більш осмисленою, цілеспрямованою, найбільшою мірою відповідною індивідуальним особливостям кожного, хто займається. Необхідно акцентувати увагу на елементах, які покликані сприяти ефективному формуванню в студентів грамотного ставлення до себе, свого тіла, сприяти формуванню потребно-мотиваційної сфери, усвідомленню необхідності зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя, фізичного удосконалення [5, 22].

Одним зі шляхів підвищення ефективності системи фізкультурної освіти, фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів є формування повноцінної мотивації до занять.

Висновки. Загальноприйнятими проблемами мотивації є положення про те, що мотивація (у широкому змісті) включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, мету, нахил, «як усвідомлене чи малоусвідомлене спонукання до діяльності». Навчальна й фізкультурно-оздоровча діяльність спонукається цілим комплексом мотивів, що й визначають зміст занять для студентів.

Мотиваційна сфера мінлива та має вікові й змістово-значеннєві особливості, зумовлені деякими природними та соціальними факторами.

Серед мотивів, які лежать в основі процесу навчання виділяють: внутрішні мотиви, які спонукаються процесом занять, способами дії, прийомами аналізу матеріалу, самим предметом навчання, і зовнішніми мотивами, які залежать від факторів, що знаходяться за межами навчальної та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів.

Виявлені вікові особливості ставлення студентів до процесу фізичного виховання в навчальному закладі свідчать про необхідність доопрацювання програм з фізичної культури адекватно віково-статевим потребам, мотивам та інтересам студентів, що буде сприяти підвищенню їх мотивації до занять фізичними вправами як в системі урочних, так і позаурочних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антікова В. А. Виховання у студентів інтересу до занять з фізичної культури / В. А. Антікова, А. О. Єфімов // Роль ФК у здоровому способі життя : Матер. І наук.-практ. конф. – Львів. 1992. – С. 171–172.

2. Виноградов П. А. Физическая культура й спорт на телеэкране / П. А. Виноградов // Теория й практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 43–46.

3. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоції / С. С. Знанюк. – Луцьк : Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.

4. Крайнюк В. М. Психологічні та психофізіологічні особливості юнацького віку / В. М. Крайнюк, Л. І. Шумигора, Л. А. Кирієнко // Матер. Всеукр. наук, симпозіуму. – Київ-Черкаси, 1999. – С. 53.

5. Петровский В. В. Особисті потреби і мотивація як один із факторів, що визначає направленість занять фізичними вправами / В. В. Петровский, Т. Ю. Круцевич // Світоч. – 1997. – № 4. – С. 22.

РЕЗЮМЕ

Осадец Н. М. Особенности мотивационной сферы студентов к занятиям физической культурой.

Данная статья направлена на выявление закономерностей формирования мотивов и интересов студентов в отрасли физической культуры и спорта. Внешние и внутренние факторы, которые влияют на мотивацию к занятиям физическими упражнениями для усовершенствования своего организма, позволили осмыслить механизмы формирования мотивационной сферы относительно организации и методики проведения физкультурно-массовой работы по физическому воспитанию в учебном заведении.

Приоритетными мотивами занятия физической культурой и спортом студентов являются укрепление здоровья, усовершенствования формы тела, достижения высокого спортивного результата, общения с друзьями и активный отдых.

Проведенные исследования не проблему изучения мотивации студентов к физическому самосовершенствованию, а ставят ряд вопросов, которые касаются формирования приоритетов культуры физического здоровья и мотивации его улучшения, сохранения, начиная с детского возраста и заканчивая старшими возрастными группами населения.

SUMMARY

Osadets M. Features of students' motivational sphere tophysical culture.

This article is sent to the exposure of conformities to law of forming of reasons and interests of students in physical culture and sport. External and internal factors which influence on motivation to physical exercises for the improvement of the organism allowed to comprehend the mechanisms of forming of motivational sphere in relation to organization and methodology of realization of athletic-mass work from physical education in educational establishment, in relation to the correction of the from a physical culture and differentiated approach to the students.

Conducted researches of reasons to engaging in a physical culture and sport of students which live in the different regions of Ukraine, confirmed the row of features, at an analysis with the use of age-old constants, that can be interpreted as conformity to law.

Priority reasons of engagingin a physical culture and sport of students are strengthening of health, improvement of form of body, achievement of high sporting result, with friends and active rest.

The conducted researches do not dip out the problem of study of motivation of students to physical self-perfection, but put the row of questions, which forming of priorities of culture of physical health motivations of improvement, maintenance, beginning from child's age and concluding the senior age-related groups of population.

УДК 378.091.011.3-051:373.1:78.001.85.

Р. А. Савченко
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ І МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядається спільна музично-педагогічна практика майбутніх вихователів і музичних керівників у дошкільному навчальному закладі як заключний етап формування їх музично-педагогічної компетентності. Визначено умови її проходження, серед яких – психолого-педагогічні, дидактичні, організаторські; програма розподілу дій музичного керівника та вихователя в межах спільних функцій музично-педагогічної діяльності; механізм управління процесами формування музично-педагогічної компетентності в процесі практики; критерії ефективного її проходження студентами; моніторинг результатів.

***Ключові слова**: музично-педагогічна компетентність; педагогічна взаємодія вихователя та музичного керівника; спільна педагогічна практика майбутніх фахівців.*

Постановка проблеми. Проведення педагогічної практики входить у заключний, проективно-творчий етап експериментальної методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів у педагогічному ВНЗ. Педагогічна практика є однією з форм науково-дослідницької діяльності студентів і важливою частиною навчально-виховного процесу ВНЗ, у ході якого проходить безпосереднє поєднання й реалізація теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях з їх практичною діяльністю в якості педагогів-вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Це дозволяє з одного боку, закріпити й поглибити знання теорії, а з іншого – набути вміння й навички необхідні для майбутньої самостійної роботи. Учені [3] вважають, що під час практичного навчання можна досягти найвищого рівня професійної компетентності, оскільки на практиканта впливають внутрішні й зовнішні чинники, з’являється можливість адаптувати свої знання до практичних ситуацій майбутньої професії. Проте, аналіз сучасного стану проходження практики в педагогічному університеті демонструє низка недоліків, а саме: відсутність інтеграції та координації дій між суб’єктами управління цим процесом, низький рівень мотивації керівників практики, формалізація планових, організаційних і контрольних процедур з їх боку. Згідно з нормативними вимогами, контроль під час виробничої практики повинен передбачати діагностику всіх навчальних дій і прийомів практиканта керівниками. Утім, контроль проводиться епізодично та зводиться до консультативно-адаптаційних і різних корегуючих дій керівників практики від базових дошкільних навчальних закладів (вихователів, музичних керівників).

Остаточний контроль сформованості знань, умінь і навичок відбувається під час підсумкового захисту звіту з практики. Такий контроль переважно зорієнтований на виявлення вмінь студента до вербальної комунікації та не розкриває його реальних можливостей і навчальних досягнень під час педагогічної практики. Отже, в традиційному підході, по-перше, контроль зі сторони керівників навчальної практики на базі практики має епізодичний, узагальнений характер і не зорієнтований на професійний об'єкт, а спрямований, передусім, на ставлення студента до практики з позицій його поведінки. Тобто об'єктом є студент, його наявність на місці практики, рівень його зайнятості підготовкою звіту, обсяг цього звіту на відповідну дату тощо. По-друге, оцінювання досягнень пов'язане з якістю підготовки звіту та відгуків безпосередніх керівників, які ґрунтуються на загальних критеріях, відповідальності, дисциплінованості, комунікативності тощо. Такий підхід не відповідає сучасним вимогам до оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами практичного навчання відображена у працях Г. Бєлєнької, А. Волощук, Е. Зеєр, Л. Кідіної, Н. Кузьміної, А. Макарової, Н. Тализіної та ін. У той же час результати аналізу сучасного стану підготовки фахівців дошкільної освіти свідчать про недостатнє використання можливостей педагогічної практики для формування музично-педагогічної компетентності студентів.

Мета статті полягає в розгляді спільної педагогічної практики майбутніх вихователів і музичних керівників у дошкільному навчальному закладі як заключного етапу формування їх музично-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика є важливою частиною навчально-виховного процесу, в ході якого забезпечується не тільки набуття знань, умінь, навичок практичної діяльності, а й відбувається виховання загальногромадянських і професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, а саме :

– професійної етики, що передбачає виховання відповідальності за здійснення професійної діяльності як у професійному, так і в моральному плані, професійної честі;

– поваги до трудової діяльності, що вимагає вироблення поглядів на працю як на основу життя, джерело матеріального й духовного багатства суспільства, фізичного та духовного розвитку людини, формування трудової дисципліни в студентів;

– самостійності **–** свідомого, систематичного й міцного оволодіння основними прийомами праці зі спеціальності, що знайде відбиток у вміннях майбутнього педагога варіювати своїми діями залежно від умов;

– любові та поваги до професії як першої життєвої потреби, яка засновується на розкритті студентам суспільного й особистісного значення обраної професії;

– творчого ставлення до своєї справи, яке ґрунтується на формуванні й розвитку в студентів кмітливості, працездатності, зосередженості, захопленості ідеєю, критичному ставленні до себе й до своєї роботи, прагненні отримання результату, постійного вдосконалення професійної майстерності та настрою на пошук нового [3].

Вивчення досвіду організації педагогічної практики студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Музичне мистецтво» – майбутніх вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів, аналіз її недоліків і труднощів студентів-практикантів, дозволив визначити умови проходження спільної педагогічної практики студентів даних спеціальностей у процесі формування їх музично-педагогічної компетентності, а саме:

1) психолого-педагогічні: орієнтація навчального процесу вищого навчального закладу на розвиток музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців; психологічна, музично-педагогічна, методична підготовка студентів до практики; встановлення суб'єктно-суб'єктних взаємовідносин між студентами, викладачами, керівниками практики; орієнтація майбутнього вихователя й музичного керівника на самооцінку фахової компетентності;

2) організаційні: створення освітнього середовища педагогічної практики, яке відображує взаємини вищого навчального закладу й базових закладів освіти; раціональний вибір баз практики; узагальнення та презентація передового педагогічного досвіду дошкільного навчального закладу; організація науково-дослідної роботи студентів з актуальної методичної тематики дошкільного навчального закладу, де студент проходить практику;

3) дидактичні: методичне забезпечення всіх видів практики; розробка діагностичних матеріалів для моніторингу музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників дошкільного навчального закладу за підсумком практики.

Запропонована нами форма спільного проходження практики студентами двох спеціальностей, припускає таку програму :

1. Спостереження музичних занять та інших форм організації музичної діяльності дітей у різних вікових групах з подальшим аналізом музично-педагогічної діяльності вихователя, музичного керівника, їх педагогічної взаємодії.

2. Спільне проведення музичних занять і розваг із використанням музики для дітей різних вікових груп. Мета, завдання та зміст музичного заняття плануються музичним керівником, але обговорюються з вихователем. Мета, завдання та зміст розваги плануються спільно музичним керівником і вихователем.

Наведемо приклад. Мета проведення розваги – надання дітям задоволення; закріплення уяви дошкільників про музичне мистецтво, музичні жанри, композиторів, музичні інструменти; збагатити дітей новими музичними враженнями, збудити їх творчу активність. До організації розваги як форми музичної діяльності, висуваються такі вимоги: різноманітність змісту з метою накопичення музичного досвіду; художні достоїнства матеріалу та якість його виконання; цікавість змісту; доступність музичного й літературного репертуару з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівня їх розвитку.

План спільної підготовки музичного керівника й вихователя складається з таких кроків: вибору теми; підбір відповідного музичного, літературного репертуару; визначення послідовності викладення матеріалу, дії всіх учасників; роботи з оформлення; підбору декорацій, костюмів, атрибутів. Наприклад, для проведення розваги для дітей старшого дошкільного віку «У лісі осінньому» ставляться завдання зі збагачення дітей позитивними емоціями, формування уявлень про природу, ознайомлення дітей з основами вокальної імпровізації, розвитку творчої уяви. Для проведення розваги необхідні такі матеріали й обладнання: музичний центр, аудіозапис музичного твору спокійного, легкого характеру, засушене осіннє листя. Розвага планується та проводиться спільно вихователем і музичним керівником. У плані її проведення фіксуються такі дії музичного керівника й вихователя :

1) читання вірша про осінь у виконанні вихователя;

2) «прогулянка» в осінній ліс під музичний супровід – музичний керівник виконує п’єсу, вихователь – організовує рухи під музику;

3) вокальна імпровізація імен дітей («Олесику»– «Я тут») у виконанні всіх учасників розваги;

4) спів вихователем укр. нар. пісні «Ой, у лісі калина» під акомпанемент музичного керівника;

5) інсценування пісні дітьми під керівництвом вихователя й акомпанемент музичного керівника.

З метою забезпечення ефективного управління процесами формування музично-педагогічної компетентності під час проходження

практики було введено інноваційний механізм, який дозволяв реалізувати таке коло завдань:

– забезпечити органічний зв'язок між функціями планування, організації, координації та контролю результатів практичної підготовки;

– націлити дії всіх учасників практичного навчання на зв'язок між діяльністю практиканта, оцінкою його діяльності та корегувальними впливами керівника бази практики, спрямованими на досягнення нормативного рівня музично-педагогічної компетентності;

– зробити процес оцінювання систематичним, безперервним і комплексним протягом усього практичного навчання.

Критеріями успішного проходження майбутнім педагогом навчальної практики в дошкільному навчальному закладі виступали такі:

– позитивне ставлення до дітей і бажання займатися музично-педагогічною діяльністю;

– педагогічна взаємодія вихователя й музичного керівника в процесі музично-педагогічної діяльності з дітьми;

– володіння системами музично-теоретичних, виконавських і методичних знань, умінь, навичок, що забезпечує належний рівень проведення навчально-виховної роботи з дошкільниками;

– уміння диференційовано використовувати методи педагогічного впливу залежно від індивідуальних особливостей музичного розвитку дитини;

– уміння узагальнювати на теоретичному рівні результати, отримані в роботі з дітьми;

– уміння проектувати музично-педагогічну діяльність;

– адекватна самооцінка та прагнення до професійного самовдосконалення.

Заключною частиною педагогічної практики став моніторинг за її результатами, що включав :

1) оцінку фактичного рівня знань, умінь, навичок та інших досягнень майбутнього фахівця під час проходження практики;

2) встановлення на кожному етапі величин відхилення фактичного рівня знань, умінь і навичок від нормативних вимог;

3) приведення фактичного рівня знань, умінь і навичок до нормативних вимог [2].

Оцінювання за вище наведеними критеріями проводиться поетапно з визначенням відповідної кількості балів на підставі складових із диференційованої комплексної оцінки результатів практики. Сумарна оцінка враховує оцінки окремих етапів. Підхід передбачає поточні

процедури контролю, що беруть до уваги ставлення, систематичність діяльності, наполегливість під час виконання окремих завдань, дотримання вимог щодо термінів, трудової дисципліни тощо. Оцінка за результатами педагогічної практики виставляється після проведення підсумкової конференції та перевірки документації: індивідуального плану проходження практики; щоденника; психологічної характеристики однієї дитини; конспекту музичних та інших занять; конспекту організації розваг і дозвілля; конспектів консультацій для батьків дітей і методичного матеріалу для педагогічної ради; звіту студента.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розглянуто спільну педагогічну практику майбутніх вихователів і музичних керівників у дошкільному навчальному заклад; визначено умови її проходження майбутніми фахівцями; висвітлено програму спільної навчальної практики; механізм управління процесами формування музично-педагогічної компетентності в процесі практики; критерії ефективного її проходження студентами; моніторинг результатів. Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямі вважаємо розробку методики оцінювання на кожному етапі поточного контролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлєнька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти / Г. В. Бєлєнька // Наука і сучасність : [зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – К. : Логос, 2001. – Т. 29. – С. 26–33.

2. Гетало В. П. Проблеми модернізації навчального процесу в економічних вищих навчальних закладах з урахуванням потреб малого бізнесу / В. П. Гетало // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 49–50.

3. Гуревич Р. Вища освіта в Канаді : проблеми та реалії / Р. Гуревич // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2010. – № 4. – С. 87–92.

4. Кідіна Л. М. Умови формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю в процесі педагогічної практики / Лілія Михайлівна Кідіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2009. – Вип. XLVII. – С. 69–73.

5. Кремень В. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки : монографія / В. Г. Кремень ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 613 с.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

РЕЗЮМЕ

Савченко Р. А. Формирование музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей ДОУ в процессе обучающей практики.

В статье рассматривается совместная педагогическая практика будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений – воспитателей и музыкальных

руководителей как заключительный этап формирования их музыкально-педагогической компетентности. Определены условия ее прохождения, среди которых – психолого-педагогические, дидактические, организаторские; программа распределения действий музыкального руководителя и воспитателя в рамках общих функций музыкально-педагогической деятельности; механизм управления процессами формирования музыкально-педагогической компетентности в процессе практики; критерии эффективного ее прохождения; мониторинг результатов.

***Ключевые слова**: музыкально-педагогическая компетентность; педагогическое взаимодействие воспитателя и музыкального руководителя, совместная педагогическая практика будущих специалистов.*

SUMMARY

Savchenko R. Forming musical pedagogical competence of future preschool educators and music instructors in the preschool educational institutions in the process of practical training.

The article dwells on the joint music and pedagogic practical training of the future preschool teachers and music instructors in a preschool educational institution as the final stage of the formation of their musical pedagogical competence. The conditions have been established for organizing joint pedagogical practical training of the students specializing in the fields of «Preschool Education» and «Musical Art» being future teachers and music instructors in preschool educational institutions. The author distinguishes the following conditions: 1) psychological and pedagogical: the orientation of the learning process of the higher educational institution towards the development of musical pedagogical competence of future specialists; 2) psychological, musical and pedagogical, as well as methodological preparation of students for practical training; 3) organizational: the creation of educational environment for practical training that reflects the relations between a higher education institution and a basic education institution; 4) didactic: methodological support of all types of practical training.

Joint practical training in the sphere of musical education of the preschoolers within a preschool education institution presupposes the following program: 1) observation of music lessons and other forms of music-related activities of children of different age groups followed by the analysis of the musical and pedagogical activities of the teacher and music instructor, as well as their pedagogic interaction; 2) jointly held music lessons and fun activities accompanied by music for children of different age groups. The goal, objectives and the content of a music lesson is planned by a music instructor, who, however, discusses her/his decisions with the preschool teacher. The goal, objectives and the content of a fun activity is planned jointly by a music instructor and a preschool teacher.

Moreover, the article examines the mechanism of managing the processes of the formation of musical pedagogical competence in the framework of practical training; the criteria of effective practical training, and the monitoring of outcomes. Practical training evaluation grade is assigned upon the closing conference and revision of paperwork, i.e. an individual practical training plan, a journal, a psychological profile of the child, the notes of music and other lessons, the notes on organizing fun activities and leisure time, the notes on parent consulting, methodological materials intended for pedagogic council, as well as a student report.

***Key words**: musical pedagogical competence; a pedagogical interaction of a preschool teacher and a music instructor; a joint pedagogical practical training of prospective specialists, practical training conditions, monitoring of outcomes.*

УДК 372.881.111.1:37.02

І. О. Сімкова
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ВІДБІР І ОРГАНІЗАЦІЯ МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто три фактори (перекладознавчий, лінгвістичний і методичний), які складають наукову основу для відбору й організації науково-технічних текстів (НТТ) для навчання майбутніх філологів усного перекладу з аркуша (УПА). Проаналізовано перекладознавчий фактор, відповідно до якого, при відборі матеріалу необхідно врахувати специфіку УПА як процесу, що виявляється у його професійній спрямованості, адекватній передачі спеціальної інформації (з урахуванням екстралінгвістичних факторів) і в наявності особливостей, властивих усному перекладу. Сформулювано вимоги лінгвістичного фактору, специфіка якого стосується лінгвістичних і функціональних особливостей НТТ, його стильової та жанрової різноманітності, наявності термінології, поліфункціональної природи НТТ. Наведено вимоги до відбору й організації текстів відповідно до методичного фактору. Визначено ступінь доступності, достатності й ефективності матеріалів, які відбираються для навчання УПА.

Ключові слова: *відбір матеріалу, організація навчального матеріалу, науково-технічні тексти, методичний фактор, лінгвістичний фактор, перекладознавчий фактор, навчання усного перекладу, майбутні філологи.*

Постановка проблеми. Стрімкі політичні, економічні й технологічні зміни останнім часом підвищили попит на перекладацькі послуги, а модернізація іншомовного освітнього процесу зумовила появу нових практичних тенденцій у методиці навчання іноземних мов, які пов’язані з навчанням перекладу. Однак, проведений нами аналіз матеріалів, які використовуються для навчання перекладу, показав відсутність науково-обґрунтованих принципів відбору й організації текстів. Відбір матеріалів, що пропонуються для навчання усного перекладу характеризується безсистемністю, а самі вони не завжди є актуальними та професійно спрямованими. У більшості випадків, під час відбору й організації матеріалів укладачі підручників і посібників керуються в основному власним досвідом, а не методичними рекомендаціями За таких умов звернення до проблеми відбору й організації матеріалів для навчання перекладу є не лише актуальним, але й необхідним.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, насамперед, що проблема відбору текстів не є новою в методиці. Вона висвітлена в наукових працях багатьох дослідників (Н. В. Баришніков, 2003; Ю. М. Бузина, 2000; Н. Ф. Воропаєва, 1981; С. О. Китаєва, 1989; Н. Н. Мірошникова, 2003; Т. Т. Михайлюкова, 1986; Є. В. Піневич, 2006 та ін.). Вимоги до відбору й організації текстів досить широко представлені в

роботах, присвячених питанням навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності, в основному читання (С. К. Фоломкіна, 1985; Т. А. Циммерман, 2007; С. Г. Улітіна, 1999 та ін.). Аналіз наявних підходів, а також узагальнення всієї виявленої інформації дозволили нам виявити фактори, які впливають на відбір і організацію текстів.

Метою статті є виявити фактори, які складатимуть наукову основу для відбору й організації науково-технічних текстів (НТТ) для навчання майбутніх філологів усного перекладу з аркуша (УПА).

Виклад основного матеріалу. Для виявлення цих факторів ми проаналізували загальні вихідні положення відбору мінімуму змісту навчання, розроблені Б. А. Лапідусом [5], і дійшли висновку, що відбору матеріалу повинен передувати всебічний і ретельний аналіз виду мовленнєвої діяльності для навчання якої відбирається матеріал. Навчальний матеріал повинен задовольняти потреби того виду мовленнєвої діяльності, для навчання якого він відбирається, і одночасно повинен бути максимально ефективним і доступним з точки зору його засвоєння.

Дотримуючись згаданих положень і ґрунтуючись на лінгводидактичній специфіці УПА, ми виділили три фактори: методичний, лінгвістичний і перекладознавчий. Кожен із них включатиме певну сукупність положень, які в подальшому будуть використовуватися для відбору й організації НТТ для навчання студентів УПА.

Перший фактор – *перекладознавчий* – відповідно до якого, під час відбору матеріалу необхідно врахувати специфіку УПА як процесу, що виявляється у його професійній спрямованості, адекватній передачі спеціальної інформації (з урахуванням екстралінгвістичних факторів) і в наявності особливостей, властивих УПА.

Розглядаючи цей фактор, звернемо увагу на те, що переклад – це, передусім, професійна діяльність, специфіка якої передбачає вміння працювати з текстами, типовими для професійної діяльності майбутніх перекладачів, оскільки саме текст у сукупності з історичними, соціокультурними й ситуативними чинниками, що впливають на його створення, є предметом цього виду діяльності [1]. Отже, використання професійно спрямованих текстів для навчання студентів УПА науково-технічних текстів сприятиме розвитку вмінь розуміти й адекватно інтерпретувати НТТ, що є однією зі складових формування фахової компетентності перекладача (ФКП). Це означає, що тексти, які будуть відбиратися повинні, передусім, бути професійно орієнтованими, у нашому випадку – науково-технічними.

Слід також мати на увазі й той факт, що тексти, з якими пов'язана професійна діяльність майбутніх філологів, як правило, створені носіями мови в умовах реальної професійної комунікації, а тому вони відображають усі особливості такої комунікації [3]. Використання таких матеріалів для навчання студентів УПА науково-технічних текстів забезпечить їх знаннями соціально-культурних фактів і реалій, що мають місце в професійній сфері діяльності та ілюструють мовленнєву поведінку фахівців певного лінгвосоціуму. Таким чином, ми робимо висновок про доцільність відбору текстів, що відбивають специфіку реального професійного спілкування.

Продовжуючи далі аналіз перекладознавчих положень, відзначимо, що цей фактор при відборі й організації навчальних матеріалів має на меті адекватну передачу спеціальної інформації. Це означає, що у змісті текстів, типових для діяльності перекладача НТТ, повинна переважати інформація спеціального характеру. Зауважимо, що зміст НТТ у цілому носить інформаційний характер і виконує функцію інтелектуального інформування, а основне його призначення – передача інформації, яка носить спеціальний характер.

Наведені факти в цілому здатні безпосередньо впливати на характер змісту текстів для навчання УПА. Використання такого матеріалу в процесі навчання дозволить також поліпшити предметні знання студентів, отримані під час вивчення загальних дисциплін. Зазначимо, що наявність таких знань при перекладі НТТ є необхідною умовою для здійснення адекватного УПА. Отже, з допомогою текстів, насичених спеціальною інформацією, студенти будуть учитись аналізувати інформацію, що надходить, з урахуванням предметних знань, а отже, зможуть навчитися найбільш точно розуміти зміст тексту оригіналу (ТО). Сказане дозволяє нам зробити висновок про доцільність використання в процесі навчання студентів УПА інформаційно-насичених текстів і текстів, що містять інформацію спеціального характеру.

Зауважимо, що адекватна передача спеціальної інформації, яка передбачається перекладознавчим фактором, неможлива без урахування екстралінгвістичних факторів (соціальних, ситуативних, культурологічних), які зумовили появу НТТ. Як відзначають зарубіжні фахівці в галузі дидактики перекладу (Н. Н. Гавриленко, 2004; В. А. Йовенко, 1992), дискурсивний аналіз спеціального тексту є одним із важливих етапів у діяльності перекладача, який зумовлює адекватність УПА. Це означає, що майбутнім перекладачам необхідно враховувати: специфіку сфери

спілкування, у якій створюється НТТ; професію, рід занять, місце й тему повідомлення відправника; ставлення відправника дискурсу до предмету обговорення; канал повідомлення інформації [1]. На основі викладеного вище, ми робимо висновок про необхідність відбору текстів з урахуванням екстралінгвістичних факторів, що зумовлюють появу спеціального НТТ. Відібрані таким чином тексти будуть сприяти розвитку навичок і формуванню вмінь студентів бачити інформацію, яка виходить за межі НТТ, а отже, навчитися більш глибоко проникати в зміст висловлювання.

Крім того, слід мати на увазі, що ФКП передбачає володіння майбутніми філологами навичками й уміннями передавати (у письмовій або в усній формах) наукову й технічну думку з однієї мови іншою, з урахуванням різниці між двома мовами, комунікативними ситуаціями й навіть культурами [1, 92]. Таким чином, майбутніх перекладачів потрібно вчити не тільки точно передавати інформацію, але й ураховувати культурні фактори й адекватність ситуації спілкування. Це означає, що для максимально точної передачі змісту ТО під час УПА необхідно: 1) розуміти спеціальний дискурс ТО, створений у відповідній комунікативній ситуації; 2) робити переклад дискурсу з урахуванням соціокультурних характеристик адресата повідомлення та специфіки норм тексту перекладу (ТП). Іншими словами, майбутні перекладачі повинні бути здатні розуміти й перекладати певні жанри спеціального дискурсу, які створені в певних ситуаціях спілкування.

Практика свідчить про те, що професійна діяльність майбутніх філологів може бути пов’язана з достатньою кількістю таких ситуацій, кожна з яких буде пов’язана з перекладом НТТ різних жанрових параметрів. Тому, в процесі навчання студентів УПА, необхідно використовувати такі тексти, які відповідають комунікативній ситуації у професійній сфері спілкування, зокрема у сфері науки й техніки. Це дозволить студентам оволодіти основними жанрами, типовими для діяльності перекладачів НТТ, і в такий спосіб забезпечить успішне формування ФКП.

Важлива особливість УПА, яку ми вважаємо за необхідне брати до уваги відповідно до перекладознавчого фактору, полягає в наявності особливих рис, притаманних усному перекладу. УПА характеризується різномодальністю сприйняття ТО й породження ТП; письмовою формою мови джерела (МД) та усною формою мови перекладу (МП); часовим обмеженням сприйняття ТО; високим рівнем еквівалентності тексту перекладу; ТП складного характеру. Ці особливості не можуть не вплинути

на специфіку умов виконання студентами УПА, форму й характер навчальних матеріалів. Отже, можемо зробити висновок, що НТТ повинні бути організовані таким чином, щоб студенти мали можливість сприймати їх візуально, а також мати складний характер, що передбачає високу ступінь еквівалентності.

Внесемо пояснення щодо останнього. Під складним характером ми маємо на увазі, наявність структур, властивих письмовому мовленню, які складніші за структури, що вживаються в усному мовленні [6]. Наприклад, у письмовому НТТ міститься велика кількість складнопідрядних конструкцій, що, безумовно, ускладнює досягнення високого рівня еквівалентності. Використання таких матеріалів дозволить сформувати у студентів навички й уміння виконувати УПА в умовах, максимально наближених до ситуації, у якій протікає професійна діяльність перекладачів. Окрім цього, такі матеріали сприятимуть удосконаленню вмінь майбутніх філологів працювати з НТТ.

Узагальнюючи викладене вище, ми дійшли висновку, що згідно з перекладознавчим фактором, матеріали для навчання УПА на основі НТТ повинні:

1) бути професійно орієнтованими;

2) тематично відповідати різним сферам діяльності науковців;

3) відбивати специфіку реального професійного спілкування;

4) бути насиченими інформацією спеціального характеру;

5) відповідати комунікативній ситуації у професійній сфері спілкування;

6) відображати особливості УПА.

Другий фактор – *лінгвістичний* – стосується специфіки лінгвістичних і функціональних особливостей НТТ. А саме низку традиційних для тексту лінгвістичних параметрів, його стильової та жанрової різноманітності, наявності спеціальної інформації (термінології), поліфункціональної природи НТТ.

Аналізуючи цей фактор, відзначимо, що при відборі й організації НТТ для навчання студентів УПА необхідно, передусім, ураховувати наявність у НТТ традиційних для тексту лінгвістичних параметрів. Відібрані тексти повинні бути завершеними, цілісними, зв’язними й логічними. За допомогою таких матеріалів студенти пізнають специфіку подання спеціальної інформації в ТО, зможуть навчитися розуміти логіку й послідовність викладеної інформації та головну думку автора.

Розглядаючи далі лінгвістичний фактор, зазначимо важливість урахування особливостей змістовного аспекту НТТ. Передусім, необхідно

брати до уваги таку характерну їх рису як різноманітність стильової та жанрової приналежності.

Отже, відбір навчального текстового матеріалу відбувається відповідно до стильового й жанрового характеру. Використання в процесі навчання УПА матеріалів відібраних таким чином дозволяє студентам оволодіти особливостями науково-технічного стилю, що, у свою чергу, допоможе навчити майбутніх перекладачів виробити правильну перекладацьку стратегію.

Говорячи про змістовий аспект науково-технічних текстів, слід мати на увазі таку характеристику НТТ як їх термінологічно виражений характер. Науково-технічна термінологія відрізняється складними для сприйняття термінами та їх поєднанням. Наприклад, вузькоспеціальними термінами, у науково-технічній сфері, є: data rates (швидкість передачі даних), intracellular (внутрішньоклітинне середовище) тощо.

Таким чином, робимо висновок, що для навчання УПА доцільно відбирати НТТ насичені термінами. За допомогою таких матеріалів студенти зможуть навчитися бачити не тільки позатекстову інформацію відображену в екстралінгвістичних особливостях науково-технічного дискурсу, але й текстову, галузеву інформацію, виражену термінами. На нашу думку, це дозволить навчити майбутніх філологів розуміти НТТ на рівні «глибинного сенсу» й у такий спосіб досягати високого рівня еквівалентності ТП.

Інша особливість науково-технічного тексту, яка також має бути нами врахована в межах другого фактору, відноситься до поліфункціональної природи НТТ. Важливість розгляду функціональної сторони НТТ зумовлена тим фактом, що вибір стратегії перекладача залежить від функції спеціального дискурсу. Як було сказано вище, НТТ виконує функцію інтелектуального інформування. Тому використання поліфункціонального матеріалу в процесі навчання студентів УПА буде сприяти розумінню майбутніми філологами цільової установки, закладеної адресантом ТО. Деякі науковці вважають, що якщо реципієнт зрозуміє, з якою метою було породжено ТО, що саме хотів сказати його автор за допомогою всіх використаних засобів, ми можемо сказати, що він інтерпретував текст адекватно [4, 48].

Отже, згідно з лінгвістичним фактором, матеріали для навчання УПА на основі НТТ повинні:

1) бути завершеними, цілісними тощо;

2) відповідати певному стилю й жанру;

3) бути термінологічно насиченими;

4) мати поліфункціональний характер.

Третій фактор – *методичний* – покликаний визначити ступінь доступності, достатності й ефективності матеріалів, які відбираються для навчання УПА.

Один із найважливіших загальнометодичних принципів щодо процедури відбору матеріалу є принцип доступності й посильності текстового матеріалу для навчання УПА. Доступність текстової інформації означає, що студенти мають уявлення та професійні знання про науково-технічні явища, що дає їм можливість осмислити й зрозуміти текст [7]. У випадку, якщо зміст тексту буде містити інформацію, з якою студенти зовсім не знайомі, вони неминуче зіткнуться з труднощами змістового плану, оскільки не зможуть зрозуміти зміст, і, як наслідок, виконати адекватний УПА.

Беручи до уваги сказане вище, ми робимо висновок про доцільність відбору текстів доступних і посильних з точки зору поданої в них інформації, іншими словами їх текстова інформація повинна відповідати рівню предметних знань студентів.

Відібраний матеріал повинен бути організований з точки зору поступового нарощування труднощів змістового плану: необхідно використовувати тексти в послідовності – від більш легких у плані змісту до більш складних текстів. Використання таких матеріалів буде сприяти кращому сприйняттю інформації студентами та створить сприятливі умови для успішного осмислення ними науково-технічної інформації, а, відтак, виконання адекватного УПА.

Узагальнюючи представлену інформацію, ми можемо зробити висновок про необхідність відбору НТТ, мовленнєвий матеріал яких відповідає рівню мовленнєвих знань студентів. Далі тексти повинні бути організовані, враховуючи поступове нарощування труднощів, що передбачає послідовне використання текстів від більш легких у мовленнєвому відношенні до текстів більш складних.

Говорячи про доступність і посильність текстового матеріалу, для цілей навчання студентів УПА слід брати до уваги й обсяг текстів. Згідно з навчальними програмами більшості ВНЗ по закінченню четвертого курсу під час іспиту бакалаври повинні бути здатними виконувати переклад тексту обсягом 2300–2500 друкованих знаків. Очевидно, що використання текстів такого обсягу для навчання УПА студентів, які не мають умінь і навичок роботи з ними, неминуче призведе до їх перевантаження, і, як

наслідок, до неефективності самого процесу навчання. Отже, обсяг навчального матеріалу повинен бути посильним для виконання студентами адекватного УПА й організований відповідно до збільшення обсягу текстів. Така організація дозволить послідовно формувати навички й уміння УПА науково-технічних текстів різного обсягу.

Ще одним питанням, яке заслуговує на увагу під час розгляду доступності/посильності текстів, є жанр. Оскільки, як показує практика, інструкції з установки та експлуатації, патенти є простішими в плані здійснення УПА з англійської мови українською, аніж наукові статті, розробки тощо. Це означає, що зміст навчання повинен включати навчальні матеріали, які є достатніми для реалізації поставленої мети [2]. Екстраполюючи це твердження на вимоги до навчання УПА майбутніх філологів, можемо зробити висновок, що текстів має бути достатньо для формування у студентів ФПК. Ми вважаємо доцільним включити до навчальних матеріалів такі НТТ, з якими студенти будуть стикатись у майбутній професійній діяльності найчастіше. При цьому кількість текстів може бути різною: найбільш уживані жанри НТТ повинні бути високочастотними [8]. Використання такого навчального матеріалу дозволить сформувати у студентів міцні навички й уміння роботи з НТТ.

Ми також вважаємо доцільним таку організацію НТТ для навчання студентів УПА, за якої тексти різних жанрів використовувалися б послідовно: від легших жанрів (з точки зору виконання УПА з англійської мови українською) до складніших жанрів. Організація НТТ у такий спосіб сприятиме успішнішому формуванню у студентів навичок і вмінь працювати з НТТ різних жанрів.

Інша умова стосується етапів навчання УПА. Навчання УПА відбувається в три етапи, відповідно до фаз процесу УПА. Тому тексти для навчання повинні бути відібрані й організовані з урахуванням специфіки етапу навчання УПА. Це дозволить раціонально організувати тексти за ступенем виникнення труднощів, які можуть відчувати студенти на певному етапі навчання.

Отже, згідно з методичним фактором, матеріали для навчання УПА на основі НТТ повинні:

1) бути різних жанрів;

2) бути доступні / посильні за змістом і обсягом;

3) бути організовані відповідно до: поступового нарощування труднощів (у плані змісту та ІМ); збільшення обсягу текстового матеріалу; послідовного застосування текстів різних жанрів;

4) бути організовані відповідно до кількості годин, що відводяться на кожному з етапів навчання УПА.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ми виявили й розглянули три фактори: перекладознавчий, лінгвістичний і методичний. Вони визначають вихідні положення, які повинні бути покладені в основу відбору й організації НТТ для навчання студентів УПА. Подальшими розвідками в цьому напрямі може бути створення основних принципів відбору та організації НТТ відповідно до вищерозглянутих факторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко Н. Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов : монография / Н. Н. Гавриленко. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. – 268 с.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

3. Губина Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Губина. – М., 2004. – 172с.

4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Высш.шк., 1984. – 135 с.

5. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учеб. пособие / Б. А. Лапидус. – М. : Высш. шк., 1986. – 144 с.

6. Трофимова С. В. Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на языковом факультете (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / С. В. Трофимова. – М., 2004. – 243 с.

7. Циммерман Г. А. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов юридической специальности (специализация «международное право») [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Циммерман. – СПб., 2007. – 222 с.

8. Улитина С. Г. Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения у переводчиков в условиях деловой коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / С. Г. Улитина. – Пермь, 1999. – 253 с.

РЕЗЮМЕ

Симкова И. О. Отбор и организация материала для обучения устному переводу.

В статье рассмотрены три фактора (переводоведческий, лингвистический, методический), которые составляют научную основу для отбора и организации научно-технических текстов для обучения будущих филологов устному переводу с листа. Проанализирован переводоведческий фактор, согласно которому при отборе материала необходимо учитывать специфику устного перевода с листа как процесса. Специфика устного перевода с листа проявляется в его профессиональной направленности, адекватной передаче специальной информации (с учетом экстралингвистических факторов) и в наличии особенностей присущих устному переводу. Сформулированы требования лингвистического фактора, специфика которого состоит в лингвистических и функциональных особенностях научно-технического текста, его стилистическом и жанровом разнообразии, наличии

терминологии и полифункциональной природе. Приведены требования к отбору и организации текстов согласно с методическим фактором. Определены степень доступности, достаточности, эффективности материалов, которые отбираются для обучения устному переводу с листа.

Ключевые слова: *отбор материала, организация учебного материала, научно-технические тексты, методический фактор, лингвистический фактор, переводоведческий фактор, обучение устному переводу, будущие филологи.*

SUMMARY

Simkova I. Selection and organization of material for training oral interpretation.

The paper considers three factors (interpretation, linguistic and methodological) that make up the theoretical basis for the selection and organization of scientific and technical texts for training future philologists of oral interpretation. The interpretation factor is analyzed. It requires the material selection to be as specific as process of oral interpretation is. The specifics of oral interpretation includes a professional focus, an adequate transfer of specific information (including the extra-linguistic factors), and the features inherent to oral interpretation. The requirements of linguistic factor are formulated. The specifics of linguistic factor covers the linguistic and functional features of scientific and technical texts, its stylistic and genre diversity, availability of terms and the multifunctional nature of scientific and technical texts. The requirements for the selection and organization of texts according to methodological factors are given. The degree of accessibility, adequacy and efficiency of materials that are selected for training the oral interpretation is determined. According to the translation factor, training materials for the sight translation based on the scientific and technical texts should be professionally oriented; correspond to different thematic areas of academics; reflect real professional communication; be rich with terms; meet the communicative situation in the professional field of communication; and should reflect the specific features of the oral interpretation. Taking into account the linguistic factor, training materials for the oral interpretation based on the scientific and technical texts should be complete, integrated, etc.; be of the appropriate style and genre; be rich with terminology and should have a multifunctional character. The methodological factors require the training materials for the oral interpretation based on the scientific and technical texts to be of different genres; to be available in content and scope; to be organized according to a gradual build-up of difficulties (in terms of content and foreign language), to be gradually increased in volume and to use different genres. Further research in this direction could be the creation of the basic selection and organization principles for scientific and technical texts according to the factors considered above.

Key words: *material selection, organization of training material, scientific and technical texts, methodological factor, linguistic factor, translation factor, oral interpretation teaching, future philologists.*

УДК 37.041:378-057.212:338.48(100)

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

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

Стаття присвячена актуальності визначення педагогічних чинників, що впливають на розвиток мотивації студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Туризм» у вищих навчальних закладах. Наведено приклади застосування мотивації студентів у деяких зарубіжних закладах освіти туристичного спрямування. Проаналізовано навчальні мотиви студентів та основні методичні прийоми сприяння розвитку мотивації з огляду на специфіку майбутньої професії. Розглянуто окремі ефективні стимули до вдосконалення знань і навичок студентів. Підкреслено роль іноземних мов у майбутній професійній діяльності фахівців сфери міжнародного туризму. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з даної проблеми.

***Ключові слова**: педагогічні умови, мотивація, міжнародний туризм, туристська освіта, теоретичне навчання, практична підготовка.*

Постановка проблеми. Проблема використання мотивації в процесі підготовки майбутніх фахівців, а також їх практичної діяльності була й залишається актуальною, особливо в тих випадках, де очікується ефективне отримання результату. Це, передусім, стосується галузі освіти, коли позитивний результат у майбутньому прямо залежить від знань, умінь і навичок, набутих у навчальних закладах.

Сучасні вимоги щодо рівня професійної підготовки фахівців сфери туризму, як внутрішнього, так і міжнародного, на перший план висувають потреби формування креативної, відповідальної, дієвої особистості – майбутнього конкурентоспроможного фахівця. І в цьому процесі активно задіяні обидві сторони (студент і викладач): сучасний студент повинен відчувати відповідальність за якість свого навчання, у той час, як перед викладачами стоїть завдання розвинути інтерес студента до набуття знань, сформувати професійно-спрямовану мотивацію до навчання. Мотивація повинна сприяти реалізації поставлених завдань на всіх етапах теоретичної та практичної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі проблема розвитку мотивації до навчання та практичного застосування набутих знань виходить у педагогіці на перший план, адже як процес засвоєння знань, так і кінцевий результат значною мірою залежать від зацікавленості студента, його життєвої позиції та планів на майбутнє. Питання мотивації студентів підіймалися та досліджувалися в роботах Л. Буйновської, В. Власової, О. Гребенюк, В. Давидова, О. Леонтьєва, А. Маркової, А. Маслоу, П. Якобсона та ін.

Поняття мотивації не є однозначним. Це цілий комплекс процесів, факторів та механізмів, що сприяють подальшій активізації зусиль, спрямованих на навчальний процес і трудову діяльність [3, 171]. Розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина в процесі підготовки й розвитку студента як особистості.

Мета статті – визначити педагогічні умови, що сприяють розвитку мотивації студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Туризм».

Виклад основного матеріалу. Питання мотивації студентів в умовах ринкової економіки у сфері міжнародного туризму набуває все більшої ваги. Від того, яким чином випускники вишу зуміють застосувати набуті знання та вміння у своїй подальшій трудовій діяльності, значною мірою залежить їхнє майбутнє. Саме викладачі повинні знайти такі педагогічні шляхи зацікавленості студента в отриманні ґрунтовних знань, які допоможуть йому стати конкурентоспроможним на ринку надання туристичних послуг.

Не викликає сумнівів той факт, що мотивація сучасного студента прямо пов'язана із задоволенням його потреб у майбутньому. Так, О. Леонтьєв вважає, що «у якості мотиву виступає не сама потреба, а предмет потреби, тобто в якості мотиву слід розуміти саме певну потребу» [2]. Потреби – це стан певної нестачі чогось і природне бажання його отримати. Потреби й мотиви не є тотожними поняттями. Потреба сприяє активізації зусиль, а мотив спрямовує ці зусилля на досягнення певної потреби. Одна й та сама потреба може обумовлювати різні мотиви, як і різні потреби можуть викликати однаковий мотив [6, 70].

Практично кожна майбутня професія потребує реалізації таких педагогічних умов, які дозволяють поєднати навчальний процес і підготовку до майбутньої професійної діяльності. Однак, професія фахівця сфери міжнародного туризму вимагає особливої уваги щодо комплексного зміцнення практичного спрямування навчання, свідомої активності студентів і їх теоретичної підготовки.

До навчальних мотивів під час підготовки студентів у вищих навчальних закладах і відповідно до мети їх навчання за спеціальністю «Туризм», передусім, відносимо такі:

– *пізнавальні мотиви* (розширення світогляду, набуття теоретичного й практичного досвіду під час стажувань, виробничих практик у межах країни та за її кордонами тощо);

– *професійні мотиви* (отримати бажану професію та релевантну роботу);

– *соціальні мотиви* (самоутвердження серед однолітків, престижність професії, отримання певного соціального статусу після закінчення вишу);

– *прагматичні мотиви* (кар'єрне зростання, матеріальний добробут) тощо [3, 172].

На думку багатьох педагогів-науковців, в університетському середовищі доцільно створити такі педагогічні умови, які б дієво впливали на мотивацію студентів до навчального процесу. І в цьому випадку під час підготовки фахівців для сфери міжнародного туризму значну роль гратиме оптимальне паралельне поєднання вивчення теоретичного матеріалу, самостійної роботи та практичного застосування набутих знань, а також використання найсучасніших інформаційних технологій, комунікаційних навичок і комплексу навчально-тренувальної бази: міні-готелів, міні-ресторанів, міні-турагенцій тощо з реальними замовленнями, гостями, туристами. Як варіант, можна організувати відкриття профільних кафедр безпосередньо на базі готельно-ресторанних комплексів міста. Такий підхід зможе забезпечити формування професійних умінь на конкретних робочих місцях, а також допомогти швидше й легше адаптуватися до звичайних умов після закінчення навчання, наприклад, під час працевлаштування чи відкриття власного бізнесу.

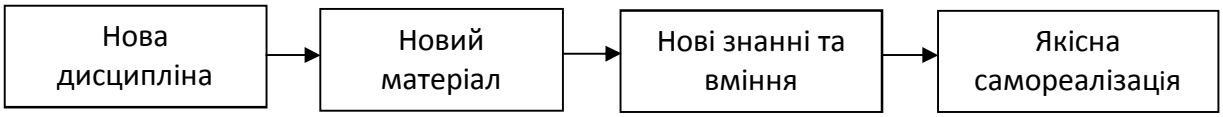
Ефективним стимулом до вдосконалення знань і навичок студентів стане матеріальне заохочення за результати стажування/практики та за відповідність їх більшості критеріїв якісного фахівця, оскільки матеріальні заохочення, високий рівень заробітної плати в обраній професії є одним із важливих факторів формування мотивації майбутньої професійної діяльності студента [5, 28].

Такий підхід до навчального процесу сприятиме не лише здобуттю необхідних специфічних знань, але й дасть студентам шанс отримати реальний досвід роботи у сфері гостинності.

До специфіки підготовки фахівців туристичної сфери відносимо й обов'язкове володіння іноземною мовою/мовами професійного спрямування, інформаційними технологіями, основами міжнародного права та крос-культурних комунікацій тощо. Як бачимо, сучасне життя диктує свої умови: виникає нагальна потреба в підготовці фахівців нового типу, здатних до креативності, неординарності, які мають широкі знання й практичні навички та відкриті до самодосконалості, саморозвитку й самостійності в подальшому навчанні.

Педагогічними умовами розвитку мотивації студентів під час вивчення іноземних мов є використання таких методичних прийомів, які реалізують основні положення проблемного та контекстного навчання. Додадуть ефективності ситуаційні ігри, командна робота над певним завданням чи проектом, залучення до проведення занять іноземних фахівців тощо.

Процес мотивації в навчанні є безперервним і поетапним: вивчення одного матеріалу є сходинкою до вищого рівня:



До основних методичних прийомів, які доцільно використовувати педагогу в навчальному процесі з метою розвитку мотивації студентів, можна віднести:

1) *комунікативну атаку* – метод швидкого включення, мобілізації аудиторії до навчання; зацікавлення, дія якого ґрунтується на активізація емоційної сфери; комунікативна атака дає найбільший ефект на вступно-мотиваційному етапі (на початку вивчення дисципліни, теми, заняття);

2) *доведення та переконання* – активізація вольових зусиль студентів через пояснення їм необхідності навчального матеріалу для життєдіяльності; цей метод особливо продуктивний у дорослій аудиторії, за умови появи сумнівів слухачів стосовно якогось питання, висунення критичних зауважень;

3) *сугестію (навіювання)* – цей метод полягає в опосередкованому формуванні думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості студентів. Навіювання досягається за допомогою таких прийомів: періодичне повторення однієї і тієї самої думки; висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів;

4) *метод долання перешкод*, який обумовлює активізацію розумової діяльності студентів через створення спеціальних умов виконання завдань. Прийоми застосування цього методу: завдання на вирішення певних навчальних задач, ситуацій, виконання тестів, які неможливо виконати без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом (обмеженість у часі чи винагорода за швидкість); удавана недовіра до слухачів (підкреслюється складність завдання й низька ймовірність його виконання тощо);

5) *метод делегування* – залучення студентів до будь-якого етапу управління процесом навчання, потребує свідомості, відповідальності та зрілості студентів, їх здатності до самоорганізації, вдалого керівництва з боку викладача; звертання за порадою до аудиторії; формування почуття

«ми»; спільне планування навчання (відбір змісту; форм і методів навчання, контролю);

6) *метод закріплення позитивного враження* – спосіб мотивації та стимулювання подальшої самостійної роботи студентів, підтримки їх позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача. Найчастіше застосовується на завершальному етапі мотиваційного циклу. Можливі прийоми: узагальнення основних думок, підведення підсумків, резюме: заклик до дії («запрошення» до подальшого вивчення теми), комплімент слухачам, ефектна цитата (примушує замислитися над її змістом); нагнітання й кульмінації – розрядження (на кінець залишається найважливіше); встановлення зв'язку з попередніми й наступними темами (включається асоціативне запам'ятовування); «навчальне коло» – повторення початку заняття, але на більш глибокому рівні (наприклад, те саме питання, але слухачі самі знаходять відповідь) [1, 146].

У контексті мотивації до професійної діяльності повчальними є слова Джеффа О'Лірі «Перемоги вчать наївних, а поразки – мудрих; успіхи дають одиниці уроків, а невдачі – тисячі». Концентрація зусиль, цілеспрямованість, здатність приймати неординарні рішення, адекватне ставлення до тимчасових невдач і поразок, уміння знайти зерно істини в негативному допомагають примусити досвід інших працювати на здійснення власних планів і цілей.

Попит на професійно-якісно підготовлений персонал сфери туристичного бізнесу, зокрема міжнародного, характерний не лише для України, але й для країн популярних туристичних дестинацій, наприклад, Туреччини, де вся індустрія туризму докладає зусиль для задоволення зростаючих потреб споживача. Відповіддю на питання якісної підготовки та мотивації студентів, які навчаються за напрямом підготовки «туризм», професор Школи туризму та готельного господарства Університету Бількент (м. Анкара, Туреччина) А. Колінз (Collins Ayse Bas) вважає впровадження нових технологій навчання, аналіз потреб споживача, дієве поєднання академічного та практичного досвіду, вивчення кількох іноземних мов тощо [7, 157].

Основний акцент освітніх програм навчальних закладів туристичного спрямування в Гонконгу спрямований на здобуття студентами технічних, експлуатаційних і професійних навичок, необхідних для роботи у сфері гостинності. Практична підготовка теж відіграє важливу роль: до закінчення терміну навчання студенти зобов'язані пропрацювати в туристичній галузі протягом тривалого проміжку часу (від шести місяців і

більше). При цьому самі студенти вважають і позитивно сприймають той факт, що їх добросовісне ставлення до роботи більшою мірою буде оцінене туристами, аніж менеджерами. До циклу теоретичної підготовки обов'язково входять: культурний туризм (англ.: cultural tourism), еко-туризм (англ.: eco-tourism) та туризм за програмою «культурна спадщина» (англ.: heritage tourism) [8, 142].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення результатів аналізу науково-методичної літератури з проблеми формування мотивації студентів, подальша діяльність яких пов'язана з туристичною галуззю, вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів, а також власний досвід роботи дозволили визначити такі педагогічні умови розвитку мотивації під час підготовки фахівців для сфери туризму:

– розробка та включення в зміст навчальних дисциплін комунікативно-дієвих ситуацій;

– збільшення частки практичного навчання за рахунок ознайомчих практик і стажувань на підприємствах туристичної сфери як у межах своєї країни, так і за кордоном;

– професійно-орієнтоване навчання під час організації освітніх турів до інших країн, у процесі яких у потенційного студента в рамках особистого досвіду подорожей, навчання за освітніми програмами обміну формується первинна професійна мотивація до роботи у сфері туризму;

– допомога випускникам у плануванні кар'єри із залученням успішних випускників минулих років;

– залучення студентів до науково-дослідницької діяльності;

– застосування в навчальному процесі тренінгових занять, ділових і ситуаційних ігор;

– організація колективної (командної) роботи студентів у формі вирішення індивідуальних і групових завдань;

– включення до плану виховної роботи заходів, спрямованих на оволодіння студентами культурою поведінки в міжособистісному й професійному спілкуванні в крос-культурному просторі тощо.

Таким чином, туристична освіта сьогодні потребує значної уваги, наукового підходу та ретельного аналізу можливостей формування якісної системи професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця сфери туризму.

Особлива увага повинна приділятися спільній роботі педагогічних працівників і представників сфери туризму. Навчальні заклади повинні створювати та впроваджувати протягом усього терміну навчання такі

педагогічні умови, які сприятимуть розвитку мотивації студентів і їх подальшій конкурентоздатності на внутрішньому та міжнародному ринках туристичних послуг.

Перспективи дослідження мотивації студентів вбачаємо в подальшому вивченні педагогічних умов організації навчального процесу майбутніх фахівців сфери туризму із залученням керівників вищої та середньої ланки підприємств туристичної індустрії та збільшенням терміну проходження практики чи стажування студентів у готельно-ресторанних комплексах національного й міжнародного рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 216 с.

2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Електронний ресурс] / А. Н. Леонтьев. – Режим доступу :

http://bookap.info/clasik/leontev_ potrebnosti _motivy_i_emotsii/gl2.shtm.

3. Лісіцин В. Д. Мотивація студентів під час навчання у ВНЗ та шляхи її підвищення / В. Д. Лісіцин //Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2012. – С. 171–173.

4. Лучанінова О. Проблема мотивації студентів ВТНЗ до навчально-професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. Лучанінова, І. Сталь. – Режим доступу :

http://conferences.neasmo.org.ua/node/762.

5. Мартинова Т. М. Особливості системи ціннісних орієнтація студентів з різною мотивацією вибору дослідження / Т. М. Мартинова // Социс. – 2004. – № 3. – С. 27–31.

6. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечения человека / К. Обуховский. – СПб. : Изд-во «Речь» 2003. – 296 с.

7. Collins A. B. Are We Teaching What We Should? Dilemmas and Problems in Tourism and Hotel Management Education / Ayse Bas Collins // Tourism Analysis. – 2002. – Vol. 7. – P. 151–163.

8. Shin Seoung-Hoon Degree of motivation of international hospitality students in their work place / Seoung-Hoon Shin, Timothy Jeonglyeol Lee // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2011. – Vol. 10 (1). – P. 135–144.

РЕЗЮМЕ

Чикалова М. Н. Педагогические условия развития мотивации студентов при подготовке специалистов для сферы международного туризма.

Статья посвящена актуальности определения педагогических факторов, влияющих на развитие мотивации студентов, обучающихся по направлению «Туризм» в высших учебных заведениях. Приведены примеры мотивации студентов в некоторых зарубежных учебных заведениях. Проанализированы мотивы обучения студентов, а также основные методические приемы содействия развитию мотивации с учетом специфики будущей профессии. Рассмотрены отдельные эффективные стимулы к совершенствованию знаний и навыков студентов. Подчеркнута роль иностранных языков в будущей профессиональной деятельности специалистов сферы международного туризма. Определены перспективы дальнейших научных исследований по данной проблеме.

***Ключевые слова**: педагогические условия, мотивация, международный туризм, туристское образование, теоретическое обучение, практическая подготовка.*

SUMMARY

Chykalova M. Pedagogical Principles of Motivation Development of the students majoring in international tourism.

The article aimed to investigate students' levels of motivation to work in the hospitality industry. It is devoted to the determination of educational factors that influence the motivation development of the students majoring in Tourism. Motivation is of particular interest to those who are involved into educational process, as it plays the crucial role in student learning.

One of the fundamental purposes of the people working in various profession groups is to continue their career development by obtaining important positions in the relevant enterprises. For some people, career is a profession chosen for life and some see career as climbing the stairs of a company. The tourism industry provides many opportunities for well-qualified people at international level. There is a growing demand for professionally educated and trained staff in the field of International Tourism. That is why the effectiveness of motivation in tourism education plays an important role nowadays. The recommendations given in the article are intended to improve the motivation in educational process using the following pedagogical principles: arranging practical training or internship for the students majoring in tourism both on domestic and international levels; professionally-oriented learning by organizing study tours to other countries; participating in educational exchange programs; assistance of successful graduates of previous years to the graduates in their future career; involvement of students in research activities etc. One of the main reasons for students to learn hospitality industry is that they can gain work experience during or after their study. The reasons of applying the Department of Tourism include the following motivational factors: job opportunity, popularity, attractiveness, overseas internship/practice destinations and career.

The analysis of students learning motivation and basic techniques of promoting motivation with regard to the specific future career is done. The role of foreign languages in the future career of international tourism specialists is emphasized.

Need for an improved mix between the academic and practical experience are highlighted in the article. Particular attention should be given to joint activity of the faculty stuff and the tourism industry representatives. Prospects for the study of students' motivation on national and international levels are worthy of investigation.

***Key words**: pedagogical principles, motivation, international tourism, tourism education, academic training, internship, practical training.*

УДК 378.011.31+371.38

Г. О. Шишкін
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗНАНЬ

Стаття присвячена психолого-педагогічним проблемам формування готовності студентів технологічних спеціальностей педагогічних університетів до застосування інтегрованих знань у педагогічній діяльності. Обґрунтовується необхідність інтеграції знань дисциплін фундаментальної та фахової підготовки випускників. Пропонується модель і методи формування готовності майбутніх

учителів. Відповідно до сутнісних характеристик моделі пропонуються показники оцінки стану готовності.

***Ключові слова**: готовність, модель, інтеграція, професійна діяльність, учитель технологій, показники, навчальний процес.*

Постановка проблеми. У зв'язку з необхідністю забезпечити конкурентоспроможність фахівців на ринку праці набуває особливої актуальності проблема професійної готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності. Молодому спеціалістові по закінченню вищого навчального закладу необхідно, як правило, ще чимало часу на адаптацію до умов професійної діяльності. Незважаючи на те, що адаптація на конкретних робочих місцях відбувається на базі основного багажу знань і вмінь набутих у навчальному закладі, одну з головних ролей відіграє наявність у молодого фахівця готовності до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

Дослідження готовності до застосування інтегрованих знань і динаміки її розвитку в процесі становлення майбутнього вчителя дозволить виявити й мобілізувати якісно нові резерви педагогічної праці, намітити траєкторію більш досконалої професійної підготовки до неї. Тому вивчення динаміки формування професійно-творчої готовності студентів педагогічних університетів до застосування інтегрованих знань у практичні діяльності стає актуальним. Концепція інтеграції знань надає, так би мовити, ключа до розуміння того, як ефективно управляти процесом професійно-творчого становлення студентів до педагогічної діяльності, творчого саморозвитку й самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Формування готовності студентів до застосування інтегрованих знань у професійній діяльності залишається однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Цьому питанню приділялася належна увага в працях О. О. Ухтомського, М. І. Виноградова, Б. Ф. Ломова, В. Н. Пушкіна та ін.

У працях М. Дяченко, Л. Кандибович професійна готовність студента трактується як особистісна якість та істотна передумова ефективної діяльності після закінчення вишу.

Дослідники педагогічної готовності обґрунтовують свої варіанти її структури на підставі вивчення сутності проблеми готовності до педагогічної діяльності. Зокрема, О. Коберник, Т. Бережинська, К. Дурай-Новакова виокремлюють такі основні компоненти готовності студентів, як: мотиваційний; змістовний; операційний [3; 8].

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен розглядають такі компоненти готовності, як мотиваційний; орієнтаційний; вольовий; оцінний [5].

Мета статі – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень із проблем педагогічної інтеграції розглянути можливості побудови моделі формування готовності студентів педагогічних університетів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявних підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації підготовки або виконання відповідальних дій. Готовність виявляється як можливість, здатність суб'єкта до дії на необхідному рівні, а також обґрунтовується як вирішальна умова швидкої адаптації до фахової діяльності, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації.

Професійна готовність – суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе придатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності й прагне її виконувати. Професійна готовність учителя тісно пов'язана з таким поняттям, як професіоналізм педагогічної діяльності. Розробка проблеми формування ціннісного ставлення до професіоналізму має значення як соціальне, так і наукове, тому що служить засобом пізнання інтелектуальних і професійних можливостей людей.

Для дослідження формування готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності визначення категорії професіоналізму має вагоме значення, тому що саме практична готовність є одним із критеріїв професіоналізму педагога.

Узагальнюючи, можна вважати готовність до використання інтеграційного підходу в практичній діяльності як здатність студента ставити мету, вибирати засоби її досягнення, здійснювати самоконтроль, розробляти навчальні плани, програми. Одним з основних компонентів готовності є мотиваційний компонент, який виділяється практично всіма авторами й передбачає наявність професійних установок, позитивного ставлення та інтересу.

Ми поділяємо думку А. Тутолміна [11] стосовно того, що здатність і готовність здійснювати творчий підхід до навчання й виховання є соціально-значущим орієнтиром державної освітньої політики, має життєву цінність для всіх учасників освітньої діяльності та виступає засобом творчої соціалізації молодого покоління. Така позиція вимагає від викладача та студентів безперервного процесу розвитку готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності (здатності творчого розв'язання реальних практичних завдань професійної

діяльності, здатності до постановки нових завдань, глибоких знань з основних і суміжних дисциплін), які визначаються професійною діяльністю.

Розглядаючи методи формування готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності, ми опиралися на те, що професійні позиції, психологічні якості, педагогічні вміння можуть бути предметом формування й саморозвитку людини. Поділяючи думку Б. Ананьєва [1], Л. Божович [4], І. Зімньої [7], Л. Мітіної [9], можна стверджувати, що готовність студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності представлена коґнітивним, мотиваційним, емоційним і діяльнісним компонентами.

Актуальність і сутність підготовки студентів до застосування інтегрованих знань в умовах педагогічного університету визначаються такими методологічними й організаційно-методичними положеннями:

– універсальною природою інтегрованих знань і вмінь, що дозволяє випускнику університету застосовувати інтегровані компетенції для розв'язання різноманітних соціально-професійних і особистих проблем;

– відповідністю принципів організації та результатів інтеграційної підготовки в педагогічному університеті вимогам державних освітніх стандартів;

– максимальним використанням науково-освітнього потенціалу педагогічного університету в інтегруванні освіти молоді й урахуванні принципів гуманізації, фундаменталізації, науковості, безперервності та наступності освіти;

– розширенням можливостей для соціально-професійної адаптації та мобільності випускників педагогічного університету в умовах ринкової економіки шляхом отримання студентами додаткової педагогічної кваліфікації.

Під час створення моделі формування готовності майбутнього вчителя професійної освіти до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності ми керувалися визначенням поняття «модель» відповідно до педагогічних досліджень Є. В. Романова. Згідно з цим визначенням, педагогічна модель є узагальненим, абстрактно-логічним образом конкретного феномена педагогічної системи. Вона відображає та репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, поданих у необхідній наочній формі та здатних давати нове знання про об'єкт моделювання [10]. Під моделюванням ми розуміємо процес розробки, узагальненого абстрактно-логічного способу у формі, зручній для вивчення дослідником.

Під час моделювання процесу формування готовності майбутнього вчителя технологічної освіти до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності ми виходили з того, що модель повинна відображати: вимоги, запропоновані суспільством, до якості професійної підготовки майбутніх учителів; наявність психолого-педагогічної основи; основні ідеї досліджень з проблеми оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності; організацію цілеспрямованого, цілісного педагогічного процесу формування готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності; основні критерії та показники рівнів якості процесу формування готовності до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

Ураховуючи вищенаведені вимоги, ми побудували модель процесу формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності. Схематично ця модель представлена на рисунку 1.

Побудована нами модель відображає синергетичний педагогічний процес. Кожен компонент моделі розв’язує конкретну задачу, а їх сукупність має на меті формування нової якості майбутнього вчителя технологій – готовності до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності. Багаторівневий підхід складає основу дослідження будь-якого процесу розвитку як перехід від одного рівня до іншого, більш складного та якісно відмінного.

Спираючись на класифікацію рівнів, запропоновану В. О. Сластеніним і Н. М. Яковлевою, досвід роботи у вищих навчальних закладах, ми виділяємо три рівні готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності (відповідно до В. П. Беспалько [2]). Ці рівні характеризують здатність студента використовувати набуті знання й уміння в нетипових ситуаціях; у цьому разі його дія розглядається як продуктивна. Стосовно ступеня застосування навчальної інформації ми виділяємо низький, середній і високий рівні.

Рівні готовності майбутнього вчителя технологій до використання інтегрованих знань у практичній діяльності формуються в процесі професійної підготовки та здійснюються відповідно до етапів підготовки фахівця.

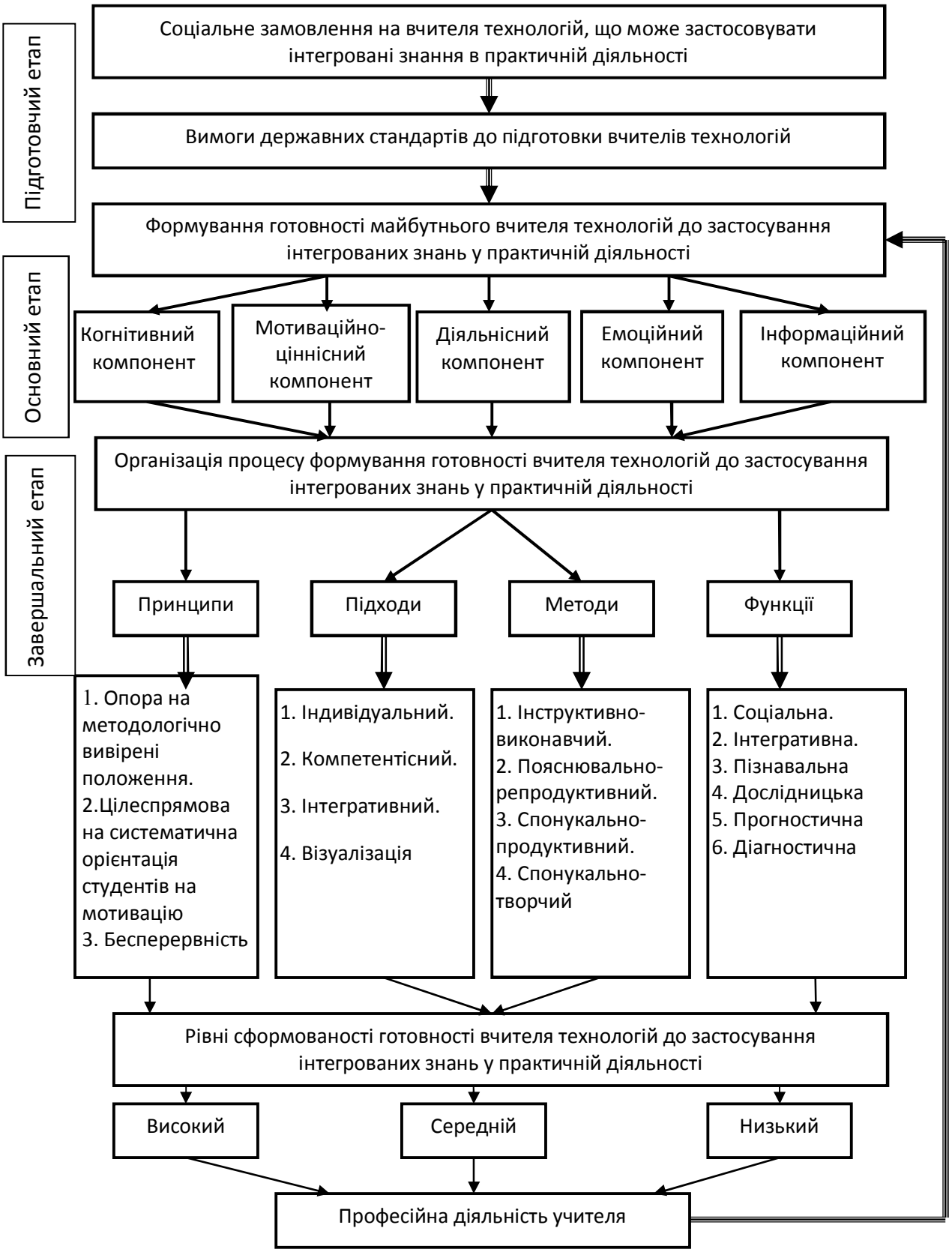


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності

Ми поділяємо позицію Е. Ф. Зеєра, який виділяє п'ять основних етапів: оптацію, професійну підготовку, професійну адаптацію, професіоналізацію, професійну майстерність [6].

При класифікації та постановці завдань з урахуванням рівня готовності майбутнього вчителя технологій, етапів його професійної підготовки, типу та рівня складності ми спиралися на роботи В. О. Бєлікова, Т. Є. Клімової, Г. К. Середи і В. О. Тюріної, В. О. Сластеніна, Н. М. Яковлевої:

1) спосіб пред'явлення завдань ураховує принцип наступності й послідовності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, забезпечуючи їх поетапне включення в діяльність вищого рівня;

2) завдання формулюється повністю, що забезпечує усвідомлення студентом усіх дій, орієнтує їх на кінцевий результат і визначає маршрут руху до цього результату;

3) розробка розв'язання інтегративної (творчої) задачі йде шляхом колективних пошуків сукупності основних дій;

4) зі зростанням рівня проблемності завдань зростає і рівень самостійності студентів під час їх розв'язання;

5) розгортання системи завдань відбувається за схемою: алгоритми – евристика – творчість.

Отже, пропонований комплекс професійно-спрямованих завдань – це не тільки засіб оволодіння майбутньою професійною діяльністю, але й певна установка на використання можливостей інтегрованого підходу у вигляді методичного механізму мотивації студентів до самостійної дослідницької діяльності.

Для того, щоб сформувати в студента готовність до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності, необхідно створити певні умови. Насамперед, це любов та інтерес до власної справи, обраної професії. Для того, щоб готовність до інтеграції стала можливою, необхідно постійно підвищувати освітній і професійний рівень. Тільки за цих умов можлива і справжня любов до власної професійної діяльності та справжній, свідомий інтерес.

Вищий рівень фахової підготовки студента – це постійна його готовність до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності. Це прагнення студента проникнути в сутність досліджуваних речей, явищ, до застосування нових прийомів подолання труднощів, здатність вносити елементи новизни та інтеграції в способи виконання навчальних завдань. Таке прагнення характеризує вищий ступінь розвитку особистості. Готовність до інтеграції знань – це складне ставлення людини до дійсності, комплекс її властивостей,

де в єдності виступають інтелектуальні, вольові та емоційні процеси. Його характеризують уміння самому виявити нові завдання, способи їх розв'язання, уміння застосовувати знання, навички в новій ситуації.

Інтеграція може носити ситуативний, епізодичний характер, а може підійматися до стійкої особистісної якості. Залежно від стійкості ставлення особи до діяльності варто розрізняти ситуативну інтеграцію, яка проявляється в окремих видах діяльності, у певних умовах, і загальну, коли в студента твердо сформувалася потреба в якісній, творчій, професійній діяльності, потужні та стійкі мотиви цієї діяльності, які менше залежні від ситуативних потреб і виражають спрямованість особи.

Формування інтеграційного підходу до професійної діяльності залежить не тільки від внутрішніх, але й від зовнішніх (об'єктивних) умов. Сучасні дослідження відносять до них: соціальну ситуацію та її перспективи; рівень розвитку сучасної науки; стан масової освітньої практики; методичні установки, відображені в програмах, підручниках, рекомендаціях; позицію та творчий потенціал конкретного студента й студентського колективу.

Формування інтеграційного підходу до майбутньої професійної діяльності в студентів відбувається з певними труднощами. Мають значення педагогічні традиції, знання, переконання, досвід і уявлення викладачів, які звикли працювати в традиційній парадигмі. Формуючи в студента інтегрований підхід до власної майбутньої професійної діяльності, педагогу варто моделювати можливі зміни в організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи під час використання педагогічних технологій та інновацій; формувати цілі навчання й виховання студентів з урахуванням освітніх, виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу, результатів застосування різних методів, прийомів, засобів виховально-освітнього процесу; реалізувати особистісно-орієнтований підхід до студентів на основі оцінки потенційних можливостей і планування професійної діяльності.

Педагогічний процес, організований відповідно до поставлених завдань, являє собою сукупність педагогічних прийомів і стимулів, спрямованих на формування в майбутнього фахівця психологічної, теоретичної та практичної готовності до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

Оцінювання рівня готовності студентів до використання інтеграційного підходу в освіті пропонуються здійснювати за системою

показників. Вона розроблена відповідно до сутнісних характеристик моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

Такий підхід у процесі формування готовності студентів являє собою пошук, вивчення, розробку й упровадження педагогічних інновацій, трансфер результатів у процес викладання природничих і технологічних дисциплін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та формування моделі готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності свідчить про те, що цей аспект навчального процесу є дуже копітким і складним.

Рекомендована система показників діагностики рівня готовності використання інтеграційних технологій також може бути використана для різних напрямів підготовки фахівців у галузі технологій. Результати оцінки готовності бакалаврів, дипломованих спеціалістів і магістрів техніки й технології до використання інтеграційних технологій у повсякденній діяльності можна використовувати для корекції структурно-змістової та організаційно-процесуальної сторін навчального процесу й розробки рекомендацій випускникам педагогічних університетів.

Висновки та перспективи подальшої наукової розвідки. Різні підходи до формування готовності дозволили виділити компоненти та показники готовності студентів до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності, а також визначення їх рівня сформованості. Наведена модель дозволяє послідовно реалізовувати всі етапи методики формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування інтегрованих знань у практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Jl. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.

2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : 1985. – 378 с.

3. Бережинская Т. В. Готовность учителя к оцениванию учебных достижений младших школьников / Т. В. Бережинская // Психолого-педагогические проблемы сельской школы. – 2002. – № 2. – С. 134–138.

4. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности / АН СССР, Ин-т психологии; под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981. – С. 257–284.

5. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

6. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 244 с.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / И. А. Зимняя Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

8. Коберник А. Формирование у студентов готовности к внедрению инновационных педагогических технологий / А. Коберник // Педагогика и психология профессионального образования. – 2002. – № 4. – С. 104–109.

9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.

10. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства : монографія / Е. В. Романов. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 343 с.

11. Тутолмин А. В. Концепция развития творческой компетентности педагога начального образования в процессе профессионализации / А. В. Тутолмин // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 289–290.

РЕЗЮМЕ

Шишкин Г. О. Формирование готовности студентов к применению интегрированных знаний.

Статья посвящена психолого-педагогическим проблемам формирования готовности студентов технологических специальностей педагогических университетов к применению интегрированных знаний в педагогической деятельности. Обосновывается необходимость интеграции знаний дисциплин фундаментальной и профессиональной подготовки выпускников. Предлагается модель и методы формирования готовности будущих учителей. Согласно сущностных характеристик модели предлагаются показатели оценки состояния готовности.

***Ключевые слова**: готовность, модель, интеграция, профессиональная деятельность, учитель технологий, показатели, учебный процесс.*

SUMMARY

Shishkin G. Formation of students' readiness for use of integrated knowledge.

The article is devoted to psychological and educational problems of formation of students' readiness of pedagogical universities of technological specialties to the use of integrated knowledge in teaching. The necessity of integrating knowledge of basic disciplines and training graduates is defined by the author.

Due to the need to provide competitive professionals in the labor market the problem of students' professional readiness to use the integrated knowledge in practice is of great importance. The young professionals who have just completed higher education institution must usually have a lot of time to adapt to the conditions of professional activity. Although adaptation to specific jobs going at the core knowledge and skills acquired in school, one of the main roles is played by the presence of a young professional readiness for application of integrated knowledge in practice.

The research willingness to use the integrated knowledge and the dynamics of its development in making of the future teacher will identify and mobilize new quality provisions of pedagogical work, identify the trajectory of improved training for it. Therefore, the study of the dynamics of formation of professional and creative pedagogical university students' readiness to use integrated knowledge in practice becomes relevant nowdays.

The urgency and nature of training students to use the integrated knowledge in the environment of the pedagogical university are defined by the following methodological, organizational and methodological cinditions: universal nature of integrated knowledge and

skills, allowing university graduates to apply integrated skills for solving various socio-professional and personal problems; compliance with the principles of integration and performance training in the pedagogical university with the state educational standards; maximum use of scientific and educational potential of the pedagogical university in integrating education for young people and taking into account the principles of humanization, fundamentalization, science, lifelong learning and continuity of education; increase of opportunities for social and professional adaptation and mobility of graduates in the context of market economy by getting students more educational qualifications.

While creating a model of the readiness of the future teacher of vocational education to use the integrated knowledge in practice we followed the definition of a «model» according to the educational research S. V. Romanov. According to his definition, the pedagogical model is a generic, abstract and logical image of a particular phenomenon of educational system. It reflects and represents a significant structural and functional connections of pedagogical research object given in the required visual form. They are able to provide new knowledge about the object modeling. A model and methods of formation of readiness of future teachers are presented. According to the essential characteristics of the model the indicators to assess the state of readiness are proposed.

***Key words**: willingness, model integration, professional activity, a technology teacher, data, learning process.*

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 37.013.42(430)

О. М. Данченко
Хмельницький інститут соціальних
технологій університету «Україна»

ЗАХОДИ ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАДАННЯ ПОСЛУГ СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ З СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються можливості удосконалення надання послуг соціальними службами із соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в Україні. Розкрито й проаналізовано заходи з надання послуг соціальними службами із соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в Україні порівняно із зарубіжними країнами. Зроблено деякі висновки щодо можливостей удосконалення надання послуг із соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді соціальними службами в Україні з урахуванням ментальних особливостей на рівнях: міністерств і відомств, навчальних закладів, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служб зайнятості, громадських організацій.

Ключові слова: *державна політика у сфері зайнятості, соціальна служба, безробітна молодь, працевлаштування, соціально-педагогічна підтримка.*

Постановка проблеми. Українська система надання послуг соціальними службами перебуває на стадії початкового становлення. Так, у нашій країні немає таких установ як Інститут дослідження ринку праці та професій, агентство праці із структурними підрозділами такими, як служба посередництва у працевлаштуванні, центр професійного інформування, які ефективно функціонують у багатьох розвинених країнах світу. Ці підрозділи є лише секторами служби зайнятості. А отже, в Україні відсутній чіткий механізм, що діє відповідно до наукових принципів управління, забезпечуючи цим самим постійний цілеспрямований формуючий вплив на розвиток молодої людини шляхом надання потрібного особистості рівня освіти й надання допомоги у працевлаштуванні тощо.

Зауважимо, що в Україні реалізується співпраця між державними організаціями (Верховна рада; Кабінет міністрів; Міністерства: Міністерство освіти і науки, Міністерство соціальної політики; місцеві органи влади; органи місцевого самоврядування; Державний фонд сприяння зайнятості; Державна служба зайнятості; центри зайнятості різних рівнів; ЦССДМ; підприємства, організації, установи, навчальні заклади), але ця співпраця не має системного характеру, здійснюється не в повному обсязі, що пов'язано з економічною та політичною нестабільністю в країні.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням молодіжної політики присвячені роботи відомих вітчизняних учених: А. Капської (основні напрями державної молодіжної політики в Україні, становище молоді в основних сферах життєдіяльності) [1]; Л. Тюпті, І. Іванової (найважливіші соціальні проблеми молоді; особливості соціальної роботи у сфері зайнятості, напрями й види послуг Державної служби зайнятості, працевлаштування молоді); технології працевлаштування громадян у центрах зайнятості висвітлено в підручнику [2]; М. Головатого (досвід розробки та здійснення молодіжної політики, соціологічні особливості політико-правового регулювання життєдіяльності та соціалізації молоді) [3].

Мета статті полягає у висвітленні заходів щодо вдосконалення надання послуг соціальними службами з соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодь є майбутнім держави, її інтелектуальним потенціалом, основою економічного, політичного й суспільного життя. Тому соціальне становище і соціальні проблеми молоді вивчаються та досліджуються в таких аспектах: демографічна ситуація в молодіжному середовищі; молодь і здоров'я; соціальне становище та самопочуття молоді; молодь і шлюб, проблеми молодих сімей; зайнятість і професійна підготовка молоді; молодь і освіта; молодь і Збройні сили, інші військові формування України; фізична культура і спорт; система ціннісних орієнтацій, культурні потреби й духовний світ української молоді; групи ризику та ризикова поведінка; економічна активність молоді та ін. [2].

В Україні здійснюються заходи активної політики зайнятості: сприяння у працевлаштуванні молоді на вільні робочі місця, у тому числі на робочі місця створені з наданням дотації за рахунок коштів Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття, на перше робоче місце з наданням дотації з Державного бюджету України, на забронювані робочі місця для працевлаштування осіб, які не можуть на рівних конкурувати на ринку праці, а також сприяння в розвитку підприємництва, професійна орієнтація та професійна підготовка тощо, але ці заходи є мало ефективними у зв'язку з несприятливою економічною та політичною ситуацією в країні.

Система соціально-педагогічної підтримки молоді в Україні повинна бути налагодженою за рахунок комплексного охоплення загальноосвітніх шкіл, професійних і вищих навчальних закладів, а також роботи місцевих служб зайнятості (центру професійного інформування та служби сприяння

у працевлаштуванні) та недержавних організацій (підприємств, фірм, промислових і торговельних палат, ремісничих палат, громадських, релігійних та профспілкових організацій тощо).

Для більш повного подолання безробіття серед молоді велику роль відіграє активна політика ринку праці країни, яка спрямована на програми створення нових робочих місць державою й на матеріальну підтримку працедавців, можливо завдяки наданню їм пільгових кредитів.

Наразі, в Україні діють лише приватні та громадські організацій, що здійснюють соціально-педагогічну підтримку безробітної молоді, й механізму передачі повноважень здійснення соціальної підтримки молоді недержавним організаціям не передбачено законодавством. Проте, саме контрактна форма відносин між державою та громадськими організаціями суттєво стимулює розвиток соціальної роботи в територіальних громадах. Такого рівня громадські організації, конкуруючи між собою могли би створювати проекти щодо надання соціальних послуг населенню й отримувати за свою роботу кошти від держави. Тому контрактну домовленість між державою та недержавною організацією, форми й методи було б логічно та доцільно застосувати у вітчизняну практику з урахуванням ментальних особливостей.

Державні організації могли б взаємодіяти з недержавними (громадськими, релігійними, приватними, профспілковими) у дуальній системі навчання. Приватні організації (фірми, підприємства, ремісничі палати, промислові й торговельні палати), взаємодіючи з державними організаціями, могли б надавати соціально-педагогічну підтримку безробітній молоді (можливість проходження практики, підвищення кваліфікації, перепідготовки, отримання кваліфікації, перекваліфікації). Окрім того, релігійні організації (католицькі та євангельські) є також працедавцями в соціальній сфері та здійснюють соціально-педагогічну роботу з молоддю, зокрема, надають підтримку безробітним і володіють матеріально-технічною базою для її здійснення.

На жаль в Україні профспілкові організації не відіграють суттєву роль у працевлаштуванні молоді. Головною метою їх діяльності є здійснення представництва та захисту працюючих, соціально-економічних прав та інтересів членів профспілки.

Для українських школярів лабораторією трудового навчання та профорієнтації розроблені предмети «Людина і світ професій» для учнів 8–9 класів та «Побудова кар'єри» для учнів 10–11 класів, і ці предмети отримали гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України», але

вони застосовуються не в усіх школах України через перевантаження шкільної програми основними предметами кількістю 34 години на тиждень і варіативних 4 години, для яких в основному вибираються предмети для підготовки учнів до ЗНО [4].

У школах України позитивним здобутком є робота міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, де учні проходять теж двотижневу практику, не за бажаною професією, а за вибраною робітничою професією, що наявна у МНВК міста чи району. Робота цих комбінатів дає можливість здобути вміння й навички роботи за певною спеціальністю та надається право складати іспит на присвоєння кваліфікації, розряду з видачею відповідного документу, встановленого Кабінетом Міністрів України. Хоча є й позитивний момент у тому, що діяльність міжшкільних навчально-виробничих комбінатів є як превентивним, так і оперативним видом соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, тобто учні отримують робітничу професію під час навчання у школі, окрім цього безробітна молодь, яка не має професії, теж може тут її здобути.

Застосування проектного навчання та міжпредметних зв'язків значно зближує теорію з практикою, але така діяльність не є характерною для українських загальноосвітніх шкіл. Тому доречною вбачається організація співпраці шкіл в Україні з різними установами (агентствами праці (центрами професійного інформування, службами посередництва у працевлаштуванні), підприємствами, професійними й вищими навчальними закладами тощо), батьками, представниками різних професій. У вітчизняній загальноосвітній школі ця співпраця є, але вона немає системного характеру. Проте, позитивним є те, що за останні 4–5 років спільна праця школи зі службою зайнятості значно покращилася в напрямі проведення заходів для школярів.

В Україні в 2010 році Державним центром зайнятості спільно з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України був упроваджений інформаційний проект «Профорієнтаційний діловий щоденник школяра», який розрахований на учнів 7–10 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Проте, у цьому щоденнику не ведуть записи вчителі, батьки, підприємства, служба зайнятості та інші інституції, його мета полягає лише в тому, щоб сформувати в дітей шкільного віку уявлення про майбутню трудову діяльність, розширити їхні знання про світ праці й перспективи розвитку кар'єри, допомогти напрацювати корисні вміння й навички, що стануть запорукою правильного вибору на професійному шляху.

Перспективним в українській Державній службі зайнятості є структуроване, професійно диференційоване консультування, тобто

розгалуження на різноманітні рівні залежно від віку, соціального статусу та освітнього рівня клієнтів. Завдяки диференційованому консультуванню соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді виглядає більш кваліфікованою.

Позитивним у роботі Державної служби зайнятості України є те, що її робота організована та здійснюється відповідно до Єдиної технології обслуговування незайнятих громадян у центрах зайнятості України. Указана технологія надання послуг – це спосіб діяльності спеціалістів державної служби зайнятості щодо надання клієнтам передбачених законодавством соціальних послуг на основі раціонального розподілу дій на скоординовані процедури й операції, визначення оптимальних засобів і методів їх виконання. Але вітчизняний центр зайнятості немає таких спеціалізованих секторів як: відділ реабілітації (для роботи з людьми з обмеженими фізичними можливостями); служби з питань вищої освіти та академічних професій; медичної служби, а також таких фахівців як: професійний консультант молоді з робітничих професій, профконсультант дорослого населення з робітничих професій, профконсультант людей із фізичними вадами, профконсультант абітурієнтів, студентів, випускників ВНЗ, профконсультант з академічних професій, консультант з питань навчання та роботи за кордоном тощо.

Створення центру професійного інформування молоді надасть більші можливості щодо пропозицій працевлаштування та навчання (не тільки за робітничими професіями, а й за вищою освітою) та можливість за допомогою Інтернету самостійно проходити тести й дізнаватися про свої слабкі та сильні сторони стосовно напряму навчання, про професії та галузі професій, ніж профінформаційний сектор служби зайнятості України.

Таким чином, слід відзначити, що вітчизняні центри зайнятості здійснюють пошук роботи, ураховуючи потреби ринку праці, а на сьогодні це в більшості попит на робітничі професії, а німецьке агентство праці – як з робітничих, так і з академічних професій, а також випускникам ВНЗ.

В Україні потребують удосконалення кредитні механізми для надання коштів студентам для здобуття освіти, механізм ретельного моніторингу навчання учасника такої програми. У статті 11 Закону «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» зазначається: «Молоді громадяни можуть одержувати за рахунок коштів державного чи місцевих бюджетів пільгові довгострокові кредити для здобуття освіти у вищих навчальних закладах за різними формами навчання, незалежно від форм власності, що діють на території України» [5]. Одержати кредит на

навчання можуть молоді громадяни України до 28 років, які успішно склали вступні іспити або навчаються на будь-якому курсі ВНЗ (незалежно від форми власності та форми навчання – денна, заочна, вечірня).

Кредит надається лише один раз, при цьому вищий навчальний заклад має знаходитися на території України. Кошти із Держбюджету розподіляються по ВНЗ. Розмір кредиту вказує вищий навчальний заклад, виходячи із вартості навчання й затверджується цей розмір центральним органом виконавчої влади, якому підпорядкований ВНЗ. Кредит надається на 15 років під 3% річних. Але на практиці рідко хто користується цим пільговим кредитом, оскільки в державі недостатньо коштів на фінансування даного виду підтримки молоді у здобутті освіти, а також немає впевненості в отриманні першого робочого місця з високою заробітною платою, з якої можна буде сплачувати щомісяця кредит.

У нашій країні робляться ще тільки перші кроки з напрацювання методичного забезпечення допрофесійної підготовки майбутніх спеціалістів. Однією з причин такої ситуації є той факт, що при вступі у професійні чи вищі навчальні заклади до абітурієнтів не ставиться вимога мати досвід допрофесійної підготовки чи волонтерської роботи. У результаті такої ситуації у вищі навчальні заклади нашої країни вступають молоді люди без належного усвідомлення суті й особливостей видів професійної діяльності, без осмислення відповідності своїх індивідуальних задатків і можливостей вимогам, що пред’являє певна професія до її суб’єктів.

В Україні сьогоднішні громадські та благодійні організації починають займатися волонтерською діяльністю, але ця діяльність в основному є короткотривалою та неоплачуваною. У квітні 2011 року в Україні був прийнятий Закон «Про волонтерську діяльність» [6]. У статті 1 цього закону вказано, що це добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, яка здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги. Ця діяльність в основному є короткотривалою та неоплачуваною. Але держава згідно із цим законом (ст.11 Закону України «Про волонтерську діяльність») відшкодовує витрати на проїзд (включаючи перевезення багажу) до місця здійснення згаданої діяльності; витрати на харчування, коли ця діяльність триває більше 4 годин на добу; витрати на проживання в разі відрядження особи до іншого населеного пункту для провадження діяльності, що триватиме більше 8 годин; витрати на поштові й телефонні послуги; витрати на проведення медичного огляду, вакцинації та інших лікувально-профілактичних заходів. Відшкодування витрат, визначених

частиною першою цієї статті, здійснюється за рахунок коштів волонтерських організацій. Було б доцільно перейняти досвід німецького добровільного соціального та добровільного екологічного року й надати можливість безробітній молоді працевлаштування протягом одного року з мінімальною оплатою. Тому в цьому напрямі роботи потребують підтримки державою громадські організації.

В Україні сьогоднішні реалії ринку праці такі, що вчорашньому студенту досить важко влаштуватися на роботу за отриманим фахом. Працедавець вимагає досвід роботи, а іноді ще й наявність другої вищої освіти. Тому в нашій країні навчання у вищих і професійних школах необхідно наблизити більше до практики, оскільки навчання в основному відбувається на теоретичному рівні та проходження практики – формально. Слід урахувати й те, що навчаючись у навчальному закладі, пересічний студент уже повинен знати вимоги свого працедавця, а працедавець повинен впливати на формування стандартів освіти, вузи повинні служити вітчизняній економіці, виховуючи для неї конкурентні кадри.

В Україні немає ефективного законодавчо закріпленого механізму, який би гарантував перше робоче місце. У ст. 197 законодавства України про працю зазначається: «Молодим спеціалістам-випускникам державних навчальних закладів, потреба в яких раніше була заявлена, підприємствами, установами, організаціями, надається робота за фахом на період не менше трьох років у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України» [6]. Але на сьогодні планове замовлення як таке відсутнє, і відбувається дисбаланс між потребами економіки та наявністю випускників з дипломами за «модною професією», що й призводить до відсутності попиту на фахівців деяких галузей і працевлаштування молоді не за фахом. Відсутність першого робочого місця в молоді призводить до втрати знань, умінь і навичок здобутих під час навчання.

В Україні, пільги та особливості працевлаштування молодих громадян передбачені Кодексом законів про працю, Законами України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [5], «Про зайнятість населення» [7] першим робочим місцем з наданням дотації працедавцю» та іншими законами.

Згідно з положеннями Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» держава забезпечує працездатній молоді надання першого робочого місця на строк не менше двох років після закінчення або припинення навчання в загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, завершення професійної підготовки й перепідготовки, а також після звільнення зі

строкової військової або альтернативної (невійськової) служби [5]. Дворічний строк першого робочого місця обчислюється з урахуванням часу роботи молодого громадянина до призову на строкову військову або альтернативну службу.

Разом із цим, з метою забезпечення права на працю молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту першим робочим місцем передбачено:

– встановлення місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування для підприємств, установ і організацій квоти робочих місць для працевлаштування молоді;

– надання працедавцю дотації для забезпечення молоді першим робочим місцем.

Варто зазначити, що надання працедавцю дотації для забезпечення молоді першим робочим місцем здійснюється в межах асигнувань Державного бюджету України, передбачених на такі цілі, та коштів Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. Дотація надається працедавцю щомісячно протягом року в розмірі фактичних витрат на основну та додаткову заробітну плату прийнятої з наданням працедавцю дотації молоді (але не вище середньої заробітної плати, що склалася за всіма видами економічної діяльності у відповідному регіоні за минулий місяць, або обчисленої з неї відповідної суми в разі, якщо особа працювала неповний місяць) та сум внесків на загальнообов'язкове державне соціальне страхування, що сплачують працедавці відповідно до закону.

Для працевлаштування вразливих категорій населення, а серед них є й молоді громадяни, згідно із Законом України «Про зайнятість населення» (стаття 14) підприємствам [7], установам та організаціям з чисельністю штатних працівників понад 20 осіб встановлюється квота в розмірі 5 відсотків середньооблікової чисельності штатних працівників за попередній календарний рік, але держава створює лише певне правове середовище, передумови для рівноправності, але не забезпечує їх.

Працевлаштування молоді з інвалідністю здійснюється в межах нормативів робочих місць для забезпечення працевлаштування інвалідів, визначених згідно із Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [8].

На сьогодні обговорюються зміни в законодавчій базі щодо забезпечення молоді першим робочим місцем. Існує два законопроекти: перший передбачає новий механізм гарантування працевлаштування молоді віком від 14 до 25 років шляхом встановлення мінімальної кількості

робочих місць, які повинні надаватися підприємствами, у розмірі 15% від штатної чисельності працівників. Але встановлюється перехідний період: з 1 січня 2011 р. – 5%; з 1 січня 2012 р. – 10%; з 2013 р. – 15%. Другий законопроект передбачає податкові пільги для працедавця, які мають зацікавити останнього найняти молоду людину на роботу [9].

Останнім часом вищі навчальні заклади України, намагаючись подбати про свого випускника, створюють центри профінформування та працевлаштування, клуби пошуку роботи, студентські товариства та сайти випускників, на яких випускники вищих навчальних закладів допомагають один одному у працевлаштуванні, але ця практика застосовується не в усіх навчальних закладах. Доцільно було б при вузах створити опікунські чи наглядові ради з числа відповідних керівників підприємств, розробити відповідну національну стратегію забезпечення першим робочим місцем пересічного українського випускника.

Необхідно створити в державі механізм ретельного координування й моніторингу щодо питання збалансованості попиту та пропозиції на професії, відповідно кількість навчальних місць за певними професіями з вимогами ринку праці й акцентувати увагу на необхідних країні спеціальностях. Крім того, моніторингу потребує наявність вакантних робочих місць, якщо ще за робітничими професіями служба зайнятості, співпрацюючи з працедавцями, володіє інформацією, то за професіями за вищою освітою у службі зайнятості така інформація відсутня. На сьогодні 50–60 % вакантних робочих місць ніде не афішуються, їх потрібно шукати [10]. Відсутність чіткої та єдиної статистики стосовно безробіття в країні, внаслідок тіньової економіки, також ускладнює створення чітких механізмів зайнятості населення.

Висновки. Отже, вважаємо за доцільне зробити деякі висновки щодо можливостей удосконалення надання послуг із соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді соціальними службами в Україні:

– на рівні міністерств і відомств: створення єдиної чіткої системи моніторингу затребуваних на ринку праці спеціальностей і відповідних навчальних місць у професійних і вищих навчальних закладах та здійснення моніторингу вакантних робочих місць, кількості безробітних по всій країні; упровадження контрактної форми відносин між державою і недержавними організаціями. Делегування державою громадським організаціям на конкурсній основі повноважень надавати соціальні послуги громадянам, які мають право на державне соціальне обслуговування, що гарантуватиме громадським організаціям фіксовану частину фінансування;

– на рівні навчальних закладів: забезпечення активної та злагодженої роботи соціального педагога, психолога, учителя трудового навчання щодо професійної орієнтації школярів; застосування в їхній співпраці активних форм роботи на зразок німецьких (ініціативні групи батьків, учнів та вчителів; дні проектів, тиждень економічних проектів); упровадження в усіх загальноосвітніх школах розроблених вітчизняними науковцями предметів «Людина і світ професій», «Побудова кар'єри»; використання інноваційних методів навчання, спрямованих на практичне засвоєння предметів, на зразок німецького проектного навчання; упровадження у практику роботи загальноосвітніх, професійних і вищих шкіл документа «Паспорт вибору професії», який можна було б використовувати й надалі службою зайнятості для доцільного вибору професії, під час працевлаштування, перекваліфікації чи підвищення кваліфікації особи;

– на рівні центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: використання спеціалістами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді інноваційних форм і методів соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, які б не дублювали форми й методи роботи служб зайнятості (участь у проведенні Днів соціального захисту молоді, Днів відкритих дверей, Ярмарок вакансій, зборів-семінарів керівників підприємств, господарств і фірм регіонів з питань працевлаштування та проходження практики студентів у літній період);

– на рівні служб зайнятості: створення у службі зайнятості різних структурних підрозділів: служба посередництва у працевлаштуванні; центр професійного інформування; відділ реабілітації (робота з клієнтами, які мають функціональні обмеження); відділ з питань вищої освіти та академічних професій; забезпечення диференційованого підходу до відбору фахівців служби зайнятості: професійний консультант молоді з робітничих професій; профконсультант дорослого населення з робітничих професій; профконсультант людей із фізичними вадами; профконсультант абітурієнтів, студентів, випускників ВНЗ; профконсультант з академічних професій; систематичне проведення службою зайнятості семінарів для соціальних педагогів, психологів, класних керівників, учителів-предметників стосовно превентивної соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, ознайомлення їх з вимогами ринку праці та надання інформації щодо затребуваних професій у певному регіоні;

– на рівні громадських організацій: вивчення можливостей проведення добровільного соціального року та добровільного екологічного року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соціальна педагогіка : підручник / За редакцією професора Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 104–167.

2. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова ; [2-ге вид., переробл. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

3. Головатий М. Ф. Соціологія молоді : курс лекцій / М. Ф. Головатий ; [2-ге вид. переробл. і допов.]. – К. : МАУП, 2006. – С. 202–298.

4. Моя майбутня професія: правила вибору [курс за вибором для учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.)] // В. Г. Панок, О. В. Мельник, О. Л. Морін, Л. А. Гуцан, І. І. Ткачук. – *Рукопис*, 2013. – 33 с.

5. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Верховна Рада України ; Закон від 05.02.1993 № 2998-XII // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12.

6. Закон України «Про волонтерську діяльність» // Верховна Рада України ; Закон від 19.04.2011 № 3236-VI // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17.

7. Закон України «Про зайнятість населення» // Верховна Рада України ; Закон від 05.07.2012 № 5067-VI // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5067-17.

8. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Верховна Рада УРСР ; Закон від 21.03.1991 № 875-XII // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12.

9. Блог Сергія Капліна. Лідер Руху простих людей, засновник «Антикорупційного Бюро Сергія Капліна» (АБСК). «Перше робоче місце для молоді Партії регіонів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://blogs.lb.ua/sergiy_kaplin/137815_pershe [Доступний від 24.06.2012].

10. Круглий стіл присвячений проблемі першого робочого місця під патронатом Ірини Бережної // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://modelvru.org.ua/index.php?newsid=7.

РЕЗЮМЕ

Данченко О. М. Мероприятия относительно усовершенствования системы предоставления услуг социальными службами по социально-педагогической поддержке безработной молодежи.

В статье рассматриваются возможности совершенствования оказания услуг социальными службами по социально-педагогической поддержке безработной молодежи в Украине. Раскрыты и проанализированы меры по оказанию услуг социальными службами социально-педагогической поддержки безработной молодежи в Украине по сравнению с зарубежными странами. Сделаны некоторые выводы относительно возможностей усовершенствования предоставления услуг по социально-педагогической поддержки безработной молодежи социальными службами в Украине с учетом ментальных особенностей на уровнях: министерств и ведомств, учебных заведений, центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, служб занятости, общественных организаций .

Ключевые слова: *государственная политика в сфере занятости, социальная служба, безработная молодежь, трудоустройство, социально-педагогическая поддержка.*

SUMMARY

Danchenko O. The measures connected with the improvement of the system of donation of help by social services concerning socio-pedagogical support of the unemployed youth.

The article describes and analyzes the measures of social welfare services connected with social and educational support of the unemployed youth in Ukraine in comparison with other countries.

Some conclusions connected with the possibilities of improvement of donation of social and educational support to the unemployed youth by social services in Ukraine take into consideration mental peculiarities at different levels:

– *the level of ministries and departments: the creation of a single clear system of monitoring specialties needed on the labour market and corresponding vacancies for studying in professional and higher educational institutions and conducting the monitoring of job vacancies, the number of unemployed in all the country, the implementation of contractual forms of relations between state and non-governmental organizations;*

– *the level of educational institutions: providing an active and coordinated work of a social pedagogue, a psychologist, a teacher of labour training connected with the professional orientation of pupils; implementation of such subjects as «Man and the world of professions», «Career building» in all secondary schools, implementation of such a document as «Passport of career choice» into the practice of work of secondary, professional and higher schools which could be used by employment services for a reasonable choice of profession;*

– *the level of centres of social services for families, children and youth: using by the specialists of these centers innovative forms and methods of social and educational support of unemployed young people which would not duplicate the forms and methods of employment services;*

– *the level of employment Services: creation in the service of employment of various structural units and providing a differentiated approach to the selection of specialists of employment services; professional consultant for the youth of working professions, professional consultant of working professions for adult population; professional consultant for people with disabilities; professional consultant for applicants, students, graduates; professional consultant of academic professions;*

– *the level of public organizations: exploring the possibilities of having voluntary social year and voluntary environmental year.*

Key words: *public policy in the sphere of employment, social service, unemployed youth, employment, social and educational support.*

УДК [37.013.42:159.922.76-056.49]–047.48

К. О. Дуванська
ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена дослідженню феномену делінквентної поведінки в сучасному суспільстві та механізмів процесу формування делінквентної особистості неповнолітнього. Делінквентна поведінка має складну природу, яка зумовлена безліччю взаємопов'язаних факторів, що впливають один на одного, тому в роботі здійснено теоретичну характеристику явища делінквентної поведінки, проаналізовано основні теорії та концепції виникнення й розвитку делінквентної поведінки особистості, визначено відмінність між девіантною та делінквентною поведінкою особистості неповнолітнього.

Ключові слова: *девіація, девіантна поведінка, неповнолітній, правопорушник, делінквентність, делінквент, делінквентна особистість неповнолітнього.*

Постановка проблеми. Молодь нашої країни формується в складних соціокультурних умовах і на її розвиток впливають усі економічні й політичні суперечності, неврівноваженість соціальних процесів, криміногенність суспільства. Проблема делінквентної поведінки нині набуває все більшої актуальності: в останні роки значно зросла кількість відхилень у поведінці неповнолітніх, зростає й злочинність серед неповнолітніх, поширюється дитяча безпритульність, жебрацтво, наркоманія, алкоголізм, збільшується кількість молодіжних неформальних об'єднань з деструктивною спрямованістю та інших негативних проявів, ініціаторами яких стають неповнолітні.

Аналіз актуальних досліджень. Висока соціальна значущість і суспільна небезпека делінквентної поведінки, а особливо її прояви серед неповнолітніх, породжують безліч досліджень, різних концепцій, які дають пояснення цьому феномену. Делінквентна поведінка, насамперед, є одним із різновидів девіантної поведінки. Саме поняття «девіантність» і «девіантна поведінка», як правило, є найбільш поширеними в літературі на позначення різноманітних проявів порушення поведінки серед неповнолітніх. Але ці поняття, виявляється, не точно відображають сутність явища. Вивчення феномену делінквентної поведінки проводиться в різних галузях науки: кримінології, соціології, психології, педагогіці та медицині. Проблема делінквентної поведінки – міждисциплінарна проблема, тому протягом останнього десятиріччя кількість наукових публікацій з цієї тематики значно зросла, що підкреслює значущість і актуальність проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства. Але не слід забувати про наявність таких проблем, як відокремленість досліджень фахівців тих

чи інших спеціальностей у вирішенні цього питання, стриманість у взаємовпровадженні ідей і досягнень, а також недостатня взаємопоінформованість з цього питання представників різних напрямів науки. Так, ученими на сучасному етапі досліджено: загальні проблеми соціально-педагогічної та соціальної роботи з неповнолітніми, схильними до протиправної поведінки (І. Звєрєва, А. Капська, С. Харченко), зміст та напрями соціально-педагогічної роботи з підлітками з делінквентною поведінкою (М. Фіцула), соціально-педагогічні причини виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх (С. Болтівець, Ю. Гербєєв, Е. Костяшкін, Г. Медвєдєв, В. Оржеховська, О. Пилипенко), психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С. Белічева, В. Ковальов), діагностику відхилень у поведінці школярів (А. Белкін, О. Кочетов, В. Обухов), шляхи й засоби попередження асоціальної поведінки учнів (В. Баженов, О. Гонєєв, Л. Кондрашова), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І. Козубовська, Т. Колесіна, І. Парфенович, Г. Пономаренко), корекцію відхилень у поведінці неповнолітніх (Н. Апетик, Г. Товканець), нові підходи до профілактики девіантної поведінки (В. Лютий), питання про перевиховання й ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників (О. Беца, С. Горенко, В. Кривуша, В. Синьов, О. Караман), комплексна розробка психологічних і правових аспектів профілактики й корекції делінквентної поведінки (Р. Балагута), зміст та умови реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону (С. Коношенко) та ін.

Тому **метою статті** є розкриття різних теоретичних концепцій з проблеми феномену виникнення делінквентної поведінки серед неповнолітніх.

Виклад основного матеріалу. Дослідники в різних галузях науки подають досить широке трактування поняття «делінквентна поведінка». Воно настільки багатогранне, що існує певна термінологічна плутанина. Так, починаючи з 50–60-х років XX століття, у зарубіжній літературі міцно вкоренилося та ввійшло до наукового вжитку кримінологів, психологів, соціологів, медиків, педагогів поняття «делінквентна поведінка», яким позначали неповнолітніх, схильних до скоєння правопорушень. Іноді делінквентну поведінку об’єднують з девіантною. Насправді, ці поняття не є синонімічними та не збігаються. Вони співвідносяться між собою як вид і рід, як частка й ціле. Будь-які прояви делінквентної поведінки є поведінкою, що відхиляється (девіантною), але не всі девіантні дії можна віднести до делінквентних вчинків.

Поняття «делінквентна поведінка» (від лат. delinquens – провина), у широкому розумінні є синонімом протиправної поведінки – різновиду девіантної поведінки, дій особи, що порушують норми громадського правопорядку, загрожують благополуччю інших людей або суспільству взагалі та можуть бути правомірно покараними. При цьому маємо на увазі як поведінку особи, що офіційно визнана злочином, так і протиправні дії, що не потрапляють під юрисдикцію суду [5, 59]. Саме в такому значенні – поняття «делінквентна поведінка», «делінквентність» використовується в більшості сучасних соціологічних і кримінологічних публікацій. У вітчизняній педагогіці й психології поняття «делінквентна поведінка» часто використовується у вузькому значенні: для позначення антигромадської поведінки та некримінальних правопорушень неповнолітніх або проміжного етапу формування протиправної поведінки неповнолітніх. Отже, делінквентна поведінка має складну природу, яка зумовлена безліччю взаємопов'язаних факторів, що впливають один на одного.

1. Біологічна концепція делінквентної поведінки

Одним із родоначальників біологічного напряму досліджень делінквентної поведінки є італійський лікар-психіатр Ч. Ломброзо. На його думку, основною детермінантою схильності до поведінки, яка має відхилення, були спадково-біологічні чинники, підкріплені впливом навколишнього середовища. Він стверджував, що «кримінальний тип» особистості є результатом деградації, який визначається певними антропометричними характеристиками [6, 146]. Теорія Ч. Ломброзо швидко набула великої популярності, але подальший розвиток наукових досліджень не сприяв її поширенню, оскільки не були визначені до кінця причинно-наслідкові зв'язки.

Концепція Е. Кречмера в руслі біологізаторського підходу про те, що відхилення в поведінці можна пояснити спадково-біологічними причинами, а темперамент і характер – типом будови тіла, була визнана методологічно неправильною, оскільки розвиток особистості не зводиться тільки до успадкованих генотипних особливостей.

Відомий американський лікар і психолог В. Шелдон (1940) підкреслював залежність між типами темпераменту й типами соматичної будови людини. Він вважав, що людям з певною будовою тіла, а саме мезоморфного типу, властиві характерні особистісні риси правопорушника.

Зроблено спроби встановлення зв'язку між делінквентною поведінкою й спадковістю в 60-і рр. XX ст. Так, результати генетичних досліджень, проведені У. Пірсом, дозволили зробити висновки, що наявність зайвої Y –

хромосоми у чоловіків (каріотип – XYY) визначає їх схильність до делінквентної поведінки. Подальші дослідження в цьому напрямі дозволили припустити, що дана хромосомна аномалія здійснює неспецифічний внесок у розвинення делінквентної поведінки через генетичну дезорганізацію й порушення розвитку особистості. Інші біологічні фактори – рівень гормонів, пошкодження головного мозку, органічне захворювання мозку, особливості нервової системи – також розглядаються як детермінанти, які призводять до відхилень у поведінці особистості.

Послідовний наслідувач застосування біологічного знання, професор Гарвардського університету Е. Уілсон, запропонував ідею соціобіології, що вивчає біологічну основу всіх форм соціальної поведінки, як людини, так і тварин, використовуючи спільні принципи, методи, термінологію. Учений Е. Уілсон поділяє думку про домінування генетичного впливу на поведінку людини й упевнений, що незабаром можна виділити й охарактеризувати специфічні гени, які відповідають за поведінку людини.

На сьогоднішній день більшість серйозних учених приходять до висновку, що біологічна схильність до різних форм делінквентності виявляється лише за наявності сприятливого впливу соціального середовища. Незважаючи на певну роль біологічних факторів у формуванні схильності до агресивної, девіантної й делінквентної поведінки, її вплив здатний значною мірою коригуватися під впливом цілої низки інших причин.

Таким чином, безперечно, генетичний фактор впливає на поведінку людини, але генетичного впливу недостатньо, щоб зумовити той чи інший тип поведінки. Біологічним шляхом наслідуються лише окремі нахили до делінквентної поведінки, але у взаємодії із зовнішнім середовищем, суспільним оточенням вони обумовлюють людську поведінку та за умови існування деяких обставин можуть стати однією з передумов відхилень у поведінці.

2. Психоаналітична концепція делінквентної поведінки

Особливе місце серед різних теорій і концепцій виникнення делінквентності посідають дослідження психоаналітичної орієнтації, засновником якої є З. Фрейд. На його думку, люди за своєю суттю антисоціальні й у силу свого розвитку вони наділені егоцентричним потягом до пошуку задоволення та до руйнування. Тому, будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між «Я» й «воно» тобто між свідомим і підсвідомим. Деякі вчені пояснюють відхилення в поведінці неповнолітніх, ураховуючи закономірності людської психіки. Такі ідеї є різновидами «теорії фрустрації», прихильники якої вважають, що

фрустрація найчастіше призводить до агресії, а в подальшому до різноманітних форм негативної поведінки [7, 78].

Екзистенційно-гуманістичний підхід у межах психоаналітичної концепції виникнення делінквентної поведінки представлений у дослідженнях австрійського психолога й психіатра В. Франкла. На його думку, проблеми поведінки певною мірою пов'язані з дефіцитом специфічних людських характеристик, передусім, духовністю, свободою й відповідальністю. Фундаментальною мотивацією, на думку В. Франкла, є прагнення до сенсу життя, але, якщо воно блоковане, виникає стан екзистенціальної фрустрації й вакууму, що стає причинною агресивності, а далі й провокує делінквентні вчинки особистості.

Біхевіоризм, як одна з поведінкових теорій, що описує вплив стимулів навколишнього середовища на поведінку індивіда, чим підтверджує роль соціокультурних чинників у формуванні делінквентної поведінки. Засновниками цього напряму є Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Е. Торндайк, А. Бандура, які у своїх наукових роботах і спостереженнях резюмували, що зміна зовнішніх умов здатна або загальмувати чи усунути, або, навпаки, стимулювати, активізувати та посилювати прояви делінквентності.

Згідно з теорією соціального научіння, основними механізмами формування делінквентної поведінки є: научіння через спостереження й научіння через дії та досвід. Теорія соціального научіння, що виокремилася з біхевіоризму, розглядає делінквентність, як результат соціальних взаємодій, у ході яких люди навчаються делінквентним моделям поведінки й отримують відповідні стимули, які б її закріпляли. Основна увага концентрується на різного роду заохоченнях і покараннях, що сприяють навчанню й закріпленню делінквентних реакцій. Найважливіші заохочення й покарання – це знаки соціального схвалення й відторгнення, одержувані індивідом від групи чи інших індивідів у процесі їх взаємодії.

3. Соціологічні концепції делінквентної поведінки

Протягом останніх років деякі дослідники звертають увагу на середовище та його вплив на особистість. Розгорнуте пояснення девіації, а, як наслідок і делінквентності, особистості, з точки зору соціології вперше дав Е. Дюркгейм. Він вважав, що основною причиною прояву девіації є аномія (фр. anomie – відсутність закону), тобто «відсутність регуляції», «відсутність норми». Аномія – це стан дезорганізації суспільства, коли цінності, норми, соціальні зв'язки або відсутні, або стають нестійкими й суперечливими [1, 89]. Це призводить до порушення стабільності, нестійкості, неоднорідності соціальних зв'язків, породжує порушення

загальнодержавного порядку, дезорганізує людей і призводить до різних видів відхилення в поведінці особистості.

Теорія аномії отримала подальший розвиток у роботах Р. Мертона. Головною причиною делінквентності він вбачав у розриві між цілями суспільства й соціально схвальними засобами досягнення цих цілей. Він запропонував типи поведінки, які, на його думку, є типами пристосування до суспільства: конформність – відповідність культурним цілям і засобам; інновація – передбачає згоду з цілями, але заперечує соціально схвалювані засоби їх досягнення; ритуалізм – заперечення цілей, але прийняття схвалюваних суспільством засобів їх досягнення; ретретизм – заперечення цілей і засобів (жебраки, наркомани, п'яниці тощо); бунт – припускає відчуження від панівних цілей і стандартів та формування нових цілей і засобів.

Концепції стигматизації, тобто наклеювання ярликів (Є. Лемерт, П. Беккер, Ф. Танненбаум, И. Гоффман) пов'язують розвиток делінквентної поведінки з притаманним людям довічним прагненням до категоризації оточуючих, яке веде до того, що протягом усього життя так чи інакше кожен стикається з необхідністю протистояти впливу стигматизації, а інколи долати наслідки дитячої стигматизації все життя. У соціально-психологічному аспекті стигма – надзвичайно впливовий соціальний ярлик, який цілком змінює ставлення до інших людей і до себе, примушуючи ставитися до людини тільки як до носія небажаної якості. Стигматизація трактується як процес нав'язування людині або групі людей негативної соціальної ролі. У межах теорії приклеювання ярликів можна виділити положення, згідно з яким, відхилення від норми – це не якість, внутрішньо притаманна будь-якій соціальній поведінці, а наслідок соціальної оцінки (стигматизації, «клеймування») індивіда оточенням. Основна теза вищезазначеної концепції при поясненні причин делінквентності зводиться до такого твердження: делінквентність – це результат соціальної оцінки поведінки й оголошення її певних видів девіаціями. Усі люди скоюють правильні й неправильні (у якому-небудь сенсі) вчинки. Але одні з них стають об'єктами соціального контролю й відповідного реагування, а інші – ні. Тим, хто потрапляє в поле зору соціального контролю, привласнюється клеймо «делінквент». Це пояснюється тим, що соціальний контроль породжує стигматизацію, а вона, у свою чергу, вже призводить до формування в стигматизованих індивідів стійкої делінквентної поведінки; створюючи у своїй сукупності підвалини делінквентності. Таким чином, у контексті зазначеного напряму, до делінквентної поведінки схильні люди, соціалізація яких проходила в умовах заохочення або ігнорування окремих

елементів делінквентної поведінки. У теорії стигматизації, вважається, що поява делінквентної поведінки стає можливою вже за умови лише визначення індивіда як такого, що соціально відхиляється, й застосуванні стосовно нього репресивних або виправних заходів [3, 117].

Проаналізувавши й узагальнивши результати теоретичного аналізу проблеми, слід зазначити, що соціальна стигматизація є складовою частиною багатьох стереотипів і має величезний вплив на самосвідомість людини. На нашу думку, саме ця теорія, має великий потенціал не тільки для об'єднання різних підходів у поясненні делінквентності, але й для планування превентивних заходів, що мають на меті мінімізацію шкоди як від самого явища делінквентності, так і від неадекватного державного й суспільного контролю, орієнтованого на припинення різних видів небажаної поведінки в соціумі.

Сазерленд у 1939 р. сформулював теорію диференціальних асоціацій. Відповідно до неї, делінквентна поведінка – складна й диференційована форма поведінки, яка формується в процесі взаємодії з іншими. Цей процес включає засвоєння делінквентної мотивації, виправдання такої поведінки.

Висновки. Таким чином, короткий огляд соціальних теорій свідчить про те, що делінквентна поведінка – результат соціальних процесів, складних взаємин між суспільством і конкретною особистістю.

У наукових колах поки що не розроблено синтетичну модель, яка могла б на єдиній основі об'єднати всі існуючі пояснення теорії делінквентності. Незважаючи на розбіжності проаналізованих теорій, створених окремими вченими, усі вони мають велике значення для пояснення феномену виникнення делінквентної поведінки. Це пояснюється тим, що всі проаналізовані теорії підтверджують необхідність соціально-педагогічного підходу до роботи з неповнолітніми, схильними до делінквентної поведінки.

Майже всі автори розглянутих теорій стверджують, що усунення окремих чинників дозволяє значно знизити вірогідність делінквентних дій, але лише комплексний підхід до усунення детермінант такої поведінки дозволяє говорити про високу вірогідність значного зниження проявів делінквентності.

Об'єднані ж зусилля педагогіки, психології, правознавства, соціології, соціальної педагогіки й інших наук у справі подолання та профілактики злочинності неповнолітніх і подібних негативних девіацій у поведінці молодого покоління можуть дати вагомі результати.

Отже, розкривши делінквентну поведінку як соціально-педагогічну проблему, визначивши три основні наукові напрями дослідження, ми зробили спробу описати картину наукових знань з цієї проблеми, що, у свою чергу, буде корисним для подальшого впливу та побудови технологій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, схильними до делінквентної, кримінальної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 2-е изд., – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М., 2001. – 454 с.

3. Котляров Л. П. Девиантность как предмет социально-философского анали за : дис. … канд. пед. наук / Л. П. Котляров. – О., 2003. – 184 с.

4. Личко Е. А. Типы акцентуаций характера и патологий у подростков / Е. А. Личко. – М. : ООО АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЭКСМО-Пресс, 1999.

5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

6. Соціальна педагогіка: теорія і технологія : підручник / За ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : ЦНЛ, 2006. – 316 с.

7. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Дуванская Е. А. Теоретические аспекты делинквентного поведения несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема.

Статья посвящена исследованию феномена делинквентного поведения в современном обществе и механизмов процесса формирования делинквентной личности несовершеннолетнего. В работе осуществлена теоретическая характеристика явления делинквентного поведения, приведен анализ основных теорий и концепций возникновения и развития делинквентного поведения личности, обозначено и доказано различие между девиантным и делинквентным поведением личности несовершеннолетнего, что в свою очередь будет полезным для дальнейшего взаимодействия и построения технологий социальной работы с несовершеннолетними, склонными к делинквентному и криминальному поведению.

Ключевые слова: *девиация, девиантное поведение, несовершеннолетний, правонарушитель, делинквентность, делинквент, делинквентное поведение несовершеннолетнего.*

SUMMARY

Duvanska K. Theoretical aspects of juvenile delinquent behavior as a social and educational problem.

The article investigates the phenomenon of delinquent behavior in modern society, mechanisms of formation of the individual juvenile delinquent. In this article the theoretical description of the phenomenon of delinquent behavior, the analysis of the main theories and concepts of the development of delinquent behavior and personality, definitions prove the difference between the deviant and delinquent behavior of personality minor, which in turn will be useful for further exposure and creating technologies of social and educational work with the young, prone to delinquent, criminal behavior. The concept of «delinquent

behavior», in the broadest sense, is synonymous with illegal behavior - the kind of deviant behavior, actions, persons who violate the public order, threatening the well-being of others or to society in general and can be legally punished. In this case, we mean the behavior of a person officially recognized as a crime and illegal acts that do not fall under the jurisdiction of the court. It is in this sense – the term «delinquent behavior», «delinquent» is used in most contemporary sociological and criminological publications. In domestic pedagogy and psychology the concept of «delinquent behavior» is often used in a narrow sense: to refer to non-criminal anti-social behavior and juvenile delinquency or intermediate stage of formation of the wrongful conduct of minors. Thus, delinquent behavior is complex nature, which is caused by a multitude of interrelated factors that influence each other. Despite the differences analyzed theories created by individual scientists, all of them are important to explain the phenomenon of the emergence of delinquent behavior. This is due to the fact that all analyzes confirm the need for social theory and pedagogical approach to working with adolescents, prone to delinquent behavior. The combined efforts as pedagogy, psychology, law, sociology, social pedagogy and other sciences in the eradication and prevention of juvenile delinquency and such negative deviations in the behavior of the younger generation can give good results.

***Key words**: deviation, deviant behavior, delinquent juvenile personality.*

УДК 378.034

Н. В. Ліфарєва
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті висвітлено проблему визначення поняття соціально-педагогічної підтримки, яку ми будемо розглядати як комплекс дій, різноманітних заходів, що забезпечують допомогу в подоланні перешкод (труднощів, проблем) на шляху до самостійного вибору, життєвого й екзистенційного самовизначення, самореалізації, а також сприяння особистості людини похилого віку в реалізації її життєвих планів, у саморозвитку, самопізнанні та самовдосконаленні. Вивчення даної проблеми стосується багатьох аспектів старіння та носить міждисциплінарний характер. У статті також надано структурно-компонентний аналіз соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку, а саме її соціальної, психологічної та педагогічної складових.

***Ключові слова**: вторинна соціалізація, похилий вік, структурно-компонентний аналіз, соціально-педагогічна підтримка: мета, завдання та її соціальна, психологічна й педагогічна складові.*

Постановка проблеми. Старіння населення суспільства нового типу, що формується з 50-х років минулого століття, привело світову спільноту до пошуків глобальних світових стратегій оптимізації свого розвитку. Починаючи з 1991 року, ООН послідовно здійснює розробку й поширення норм соціальної та культурної політики відносно людей літнього віку. Міжнародний план дій із питань старіння (2002 р.) визначив три пріоритетні напрями дій світової спільноти:

– участь літніх людей у розвитку суспільства;

– забезпечення охорони здоров'я та добробуту в літньому віці;

– створення сприятливих умов, що забезпечують індивідуальний розвиток людини протягом усього життя.

Нині в Україні частка осіб у віці 60 років і старше в загальній чисельності населення становить 21,4% та є однією з найвищих у світі. Проблема соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку є складовою частиною більш широкої наукової проблеми сприяння максимально повноцінному життю в суспільстві осіб похилого віку, що включає соціальну допомогу, захист, адаптацію та розвиток.

Узагальнення точок зору дослідників на різні аспекти вторинної соціалізації дозволяє визначити, що це сукупність процесів соціально-адаптаційного та розвиваючого характеру, що стосується змін у житті соціально-зрілої людини – носія сформованих особистісних структур, автономного й відповідального за самостійні рішення; це соціалізація, що здійснюється на інституціалізованому рівні та пов'язана з переживанням кризи старіння. Саме тому важливими завданнями вторинної соціалізації людей похилого віку стає процес соціальної адаптації, а також автономізація (відособлення) як процес і результат становлення людської індивідуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення літератури дозволяє зробити висновок, що проблема соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку багатоаспектна й носить міждисциплінарний характер, але вивчається та висвітлюється недостатньо, незважаючи на суттєві соціально-демографічні зміни в суспільстві й необхідність сприяння ефективній вторинній соціалізації людей похилого віку. У науці практично водночас з'явилися поняття «соціальна підтримка», «психологічна підтримка», «педагогічна підтримка» і, нарешті, «соціально-педагогічна підтримка». Поняття «підтримка» введене в педагогіку у 80-ті роки минулого століття О. Газманом і отримало розвиток у роботах Т. Анохіної, І. Антіпової, Г. Асмолова, А. Бєрєзіна, О. Газмана, І. Дубровіної, І. Колєснікової, Н. Крилової, О. Лідерс, Н. Михайлової, Л. Оліфіренко, С. Полякова, В. Сластьоніна, Т. Строкової, В. Тесленко, Є. Шиянова та інших дослідників.

Необхідно також вказати на низку наукових досліджень, що стосуються теоретичних і практичних аспектів педагогічної та психологічної підтримки (А. Асмолов, В. Бєдєрханова, Л. Бондаровська, І. Дубровіна, Є. Ісаєв, І. Котова, В. Петровський, В. Слободчиков та ін.). У них визначено основні принципи, умови, механізми, види й засоби надання педагогічної

та психологічної підтримки особистості. Педагогічна підтримка розглядається як багатомірний процес, сконцентрований на позитивних сторонах особистості, що сприяє збереженню в людини віри в себе та свої можливості й побудові сприятливих умов для розвитку й резистентності особистості до негативних внутрішніх і зовнішніх факторів.

Мета статті – визначити поняття соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку та її структурні складові.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях останніх 50-ти років феномен соціально-педагогічної підтримки став предметом наукового осмислення. Дослідження в цій галузі ведуться до сьогодні, оскільки соціально-педагогічна підтримка є ще не до кінця розробленим поняттям і достатньо новим явищем у освітній практиці.

Учені, які досліджують названі проблеми, спираються на думку О. Газмана, що соціально-педагогічна підтримка являє собою систему засобів, які забезпечують допомогу в самостійному виборі – моральному, громадянському, екзістенційному самовизначенні, а також допомогу в подоланні перешкод (труднощів, проблем) на шляху до самореалізації [1]. Ці ідеї цілком співвідносяться із завданнями вторинної соціалізації людей похилого віку.

Серед досліджень соціально-педагогічної підтримки в соціальній геронтології особливої уваги заслуговує точка зору Б. Тукумцева про те, що відмінною ознакою соціально-педагогічної підтримки є її тимчасовий або частковий характер, а також активна участь самої людини, що потребує допомоги, у вирішенні власної проблеми, використання елементів самопідтримки. Для людей похилого віку необхідність у соціально-педагогічній підтримці виникає у період адаптації до пенсійного образу життя, а також у кризових ситуаціях, як: втрата близької людини, самотність, інформаційний вакуум, відсутність взаєморозуміння з оточуючими, зміни в соціальному статусі, втрата соціальних зв’язків із діючими державними установами, втрата фізичних здібностей тощо [9].

Аналіз наукових праць дозволяє виокремити кілька позицій щодо визначення поняття соціально-педагогічної підтримки. Зокрема, точки зору науковців зводяться до того, що соціально-педагогічна підтримка – це:

– система засобів, які забезпечують допомогу в самостійному виборі – моральному, громадянському, екзистенційному самовизначенні, а також допомогу у подоланні перешкод (труднощів, проблем) на шляху до самореалізації [3];

– діяльність педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання людини як індивідуальності [4];

– особливий вид педагогічної діяльності, спрямованої на впорядкування дій різних суб'єктів соціальних і виховних впливів на особистість [7];

– система певних дій, об'єднаних необхідністю оптимізувати взаємодію кількох суб'єктів соціалізації з метою створення сприятливого середовища для розвитку особистості [10];

– комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання й виховання [5];

– комплекс заходів педагогічного характеру, спрямованих на допомогу особі в кризовій ситуації, в умовах різких змін у процесі її життєдіяльності [6];

– складова частина соціально-педагогічної діяльності та роботи соціального педагога, невід'ємна частина його професійних обов'язків» [4].

Вищезазначене дозволяє нам визначитись із поняттям соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку, яку ми будемо розглядати як комплекс дій, різноманітних заходів, що забезпечують допомогу в подоланні перешкод (труднощів, проблем) на шляху до самостійного вибору, життєвого та екзистенційного самовизначення, самореалізації, а також сприяння особистості людини похилого віку в реалізації її життєвих планів, у саморозвитку, самопізнанні й самовдосконаленні. Ідеальною метою підтримки є звільнення клієнта не від проблем, а від необхідності звертатися за допомогою, щоб він зміг самостійно вирішувати труднощі, що виникають. Мета соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації реалізується через вирішення таких базових завдань: соціальної адаптації; соціального навчання й виховання; сприяння розвитку автономії, суб'єктності та самовизначеності; реалізації інтересів і потреб; сприяння розвитку й самореалізації; соціального обслуговування.

Після визначення поняття, мети та завдань соціально-педагогічної підтримки необхідно розглянути її структуру, до якої ми умовно включаємо такі компоненти: соціальну, психологічну й педагогічну складові. Перша складова пов'язана з дотриманням соціальних гарантій літніх людей, передбачених законодавчими актами України. Психологічна складова включає психодіагностику, психопрофілактику та психокорекцію людей похилого віку. Педагогічна складова обґрунтовує педагогічні умови для адаптації, саморозвитку, індивідуалізації, самовизначення та самореалізації людей похилого віку. Розглянемо ці складові більш докладніше.

По-перше, звернемося до аналізу понятійного апарату та змісту соціальної складової соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку. Під соціальною підтримкою розуміють комплекс спеціальних соціальних заходів, спрямованих на створення й підтримку гідних умов існування для «слабких» соціальних груп, що переживають труднощі в задоволенні життєвих потреб, на надання допомоги в життєвому самовизначенні.

У цілому, на сьогодні соціальну політику держав сучасного світу по відношенню до літніх людей визначають такі документи: Загальна декларація прав людини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року; Принципи ООН відносно літніх людей «Зробити повнокровним життя осіб похилого віку», прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у 1991 році; Декларація з проблем старіння, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1992 році; Європейська соціальна хартія, підписана державами-членами Ради Європи у 1961 році, і переглянута Європейська соціальна хартія, підписана в 1996 році. Основні принципи, що проголошуються цими документами полягають у п’яти постулатах: незалежність у всіх проявах; участь; турбота; реалізація внутрішнього потенціалу; гідність.

У рекомендаціях Міжнародного плану дій з проблем старіння, прийнятого у Відні в 1992 році, особливо підкреслюється те, що старіння відбувається протягом усього життя людини й вимагає особливої підготовки та вчення, яке також повинне відбуватися протягом усього життя. Також наголошується на тому, щоб політика й програми, що стосуються літніх людей, створювали можливості для самовираження шляхом їх участі в різних сферах життя, що створюють їм особисте задоволення та приносять користь сім’ї та суспільству.

На сьогодні в Україні створена система законодавства про соціальний захист літніх людей, яка спрямована на підтримку громадян даної категорії, повернення їх до самостійного повноцінного життя. До них належить ціла низка законів, зокрема: «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні»; «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»; «Про загальнообов’язкове державне пенсійне страхування»; «Про соціальні послуги»; «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та ін.

Аналіз положень вищезазначених законів дозволяє виокремити й розкрити деякі з них, що підкреслюють роль соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації та обумовлюють змістове її наповнення, а

саме: психологічні послуги; соціально-педагогічні послуги; інформаційні послуги; розповсюдження просвітницьких і культурно-освітніх знань; поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості й види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем.

На завершення аналізу соціальної складової соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації літніх людей наведемо зважену позицію А. Капської, яку ми поділяємо, щодо вирішення різних груп завдань у процесі організації соціальної підтримки, захисту й допомоги людям похилого віку. По-перше, це природно-культурні завдання – збереження життєвої активності й здорового способу життя. По-друге, це соціально-культурні завдання – збереження й переорієнтація соціальної активності та пізнавальних інтересів, знаходження форм участі в житті оточуючих. По-третє, це соціально-психологічні завдання – активізація почуття задоволення досягненнями та прожитим життям, почуття виконаного обов'язку, самоповаги, знаходження доступних способів самореалізації [3, 329].

Психологічним аспектом соціально-педагогічної підтримки є широке коло проблем, пов'язаних з особливостями психічного розвитку людини в період її вторинної соціалізації й можливими порушеннями розвитку. Проведений теоретичний аналіз дозволив нам зробити таке визначення: психологічна підтримка – це система заходів, спрямована на допомогу у виявленні власних внутрішніх резервів і в усуненні чинників, що заважають їх використанню, у розвитку індивідуальності, самості, у здійсненні особистісного зростання в періоди життєвих криз, внутрішніх пошуків і виборів. Це також спеціально організований психологічний процес, який допомагає людині повірити в себе й у свої можливості, підтримує при невдачах, зосереджуючись на позитивних сторонах і перевагах індивіда з метою зміцнення його самооцінки.

Виходячи з цього, найважливішими компонентами психологічної підтримки є: пошана й розуміння, турбота, підбадьорення й заспокоєння, теплота, висока оцінка, прийняття, які є значимими елементами для створення психотерапевтичного клімату. За наявності сприятливого терапевтичного клімату, психологічної підтримки клієнти похилого віку значно менше використовують оборонну позицію, менше потребують зовнішньої пошани, частіше йдуть на все більший емоційний ризик, довіряючи думки, відчуття, тривоги та страхи, які важко обговорювати та які раніше заперечувалися. У клієнтів значно збільшується потенціал для зростання й змін, адже далеко не всі люди похилого віку мають необхідні

ресурси для самостійних конструктивних рішень у важкій ситуації. Багатьох людей стресова ситуація не лише позбавляє міри свободи у виборі якості й способу життя, робить неможливим відчуття ними щастя й радості, але досить часто є причиною депресії, психосоматичних захворювань.

Отже, мета психологічної підтримки – допомогти людині у важкій життєвій ситуації, повернути її до повноцінного життя, спонукати до соціальної активності. Реалізація даної мети може бути здійснена на декількох психологічних рівнях:

– на мотиваційному рівні – як підвищення активності людини, актуалізація потреби в роботі, потребі в самопізнанні і саморозвитку;

– на когнітивному рівні – як підвищення самооцінки, корекція уявлень людини про саму себе, навколишній світ, формування позитивного мислення;

– на емоційному рівні – як корекція стану клієнта, переведення негативних емоцій у позитивні, а також опанування навичками саморегуляції;

– на поведінковому рівні – як формування ефективних умінь і навичок, що забезпечують більш оптимальну адаптацію людини до соціального середовища [8].

Переходимо до аналізу теоретичних аспектів педагогічної складової соціально-педагогічної підтримки. Ідея педагогічної підтримки присутня в працях багатьох представників гуманістичного напряму в психології та педагогіці. Уявлення про її суть є різними, але в цілому їх поєднує ідея про необхідність надання допомоги, заохочення, створення умов для максимальної реалізації потенційних можливостей особистості.

Поєднання слів «педагогічна підтримка» досить широко використовується для позначення різних педагогічних, психологічних і соціальних феноменів. Проте в даному випадку йдеться про теорію, що складається, і практику педагогічної підтримки, витоки якої, як ми вже вказували, слід шукати в педагогічній діяльності відомого вченого-педагога О. Газмана, його учнів і послідовників. О. Газман був переконаний, що педагогічна підтримка є самоцінною, самостійною професійною діяльністю зі створення умов для саморозвитку людини.

Аналіз наукових праць дозволив визначити, що метою педагогічної підтримки є – становлення у свідомості людини уявлення про те, що для отримання незалежності необхідно навчитися вирішувати власні проблеми й розуміти, чому вони відбуваються (тобто займати позицію рефлексії по відношенню до проблеми і на цій основі самостійно будувати цілісну діяльність з її подолання). Виходячи з вищезазначеного, завданнями педагогічної підтримки як професійної діяльності є:

– спостерігати, цілеспрямовано досліджувати й розвивати потенціал людини, що дає їй можливість стати самостійною у вирішенні власних проблем;

– бачити в проблемі людини не загрозу, від якої її потрібно вберегти, а можливість розвивати й підтримувати її бажання та можливості її подолання;

– підтримувати людину на дорозі від страху перед проблемою до цілеспрямованої діяльності по її подоланню;

– використовувати різні тактики: «допомога», «сприяння», «взаємодія», як дорога поступового зменшення опікаючої дії на взаємодію з людиною як із суб'єктом власної життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наукові позиції щодо визначення поняття соціально-педагогічної підтримки, як одного з пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності, зводиться до того, що під цим поняттям розуміють комплекс дій, різноманітних заходів, які забезпечують допомогу в подоланні перешкод (труднощів, проблем) на шляху до самостійного вибору, життєвого та екзистенційного самовизначення, а також сприяння особистості людини похилого віку в реалізації її життєвих планів, у самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації. Предметом соціально-педагогічної підтримки є процес спільної взаємодії соціального педагога з людиною похилого віку у визначенні її інтересів, цілей, можливостей і доріг подолання перешкод, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у самовихованні, спілкуванні, образі життя.

Соціально-педагогічна підтримка вторинної соціалізації людей похилого віку орієнтована на людину похилого віку як на суб'єкта власної життєдіяльності та спрямована на те, щоб навчити їх вирішувати свої проблеми, передбачає допомогу в самопізнанні, адекватному сприйнятті довкілля, у конструктивній взаємодії із суспільством. Таким чином, соціально-педагогічна підтримка вторинної соціалізації людей похилого віку – це далеко не лише діяльність педагога, цілеспрямована культурно-дозвіллєва, творча й освітня діяльність, а й створення умов освітньою установою для розвитку індивідуальності, суб'єктності, самовизначення, самореалізації літньої людини на основі її індивідуальних здібностей, потреб, ціннісних орієнтацій і мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – С. 20–67.

2. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования : Сб. науч. тр. ; [Отв. ред. М. А. Галагузова]. – Екатеринбург : Изд-во «СВ-6», 1998. – Вып. 3. – С. 168–184.

3. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

4. Караман О. Л. Захист дитинства як соціально-педагогічна категорія, її сутність і зміст / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 10–18.

5. Козлова О. Н. Введение в теорию социального воспитания / О. Н. Козлова. – М. : Интерпракс, 1994. – 208 с.

6. Кочерга И. В. Социально-педагогическая поддержка педагогов среднего профессионального образования с синдромом эмоционального выгорания : автореф. дисс. … канд. пед.наук : 13.00.08 / Ирина Владимировна Кочерга. – Майкоп, 2007. – 23 с.

7. Куликова Л. Н. Саморазвитие ребёнка в детской организации: психолого-педагогические возможности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : ИПРА, 1997. – 218 с.

8. Осипов Д. В. Субъективная семантика понятия «психологическая поддержка» в контексте психологического консультирования : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01. / Д. В. Осипов. – М. – 2006. – 21 с.

9. Словарь-справочник по социальной геронтологии / Под ред. Б. Г. Тукумцева. – Самара : Самарский ун-т, 2003. – 208 с.

10. Филонов Г. Ценностно-целевые ориентации социально-педагогической деятельности / Г. Филонов. – Кострома : КГПУ, 2001. – 162 с.

РЕЗЮМЕ

Лифарева Н. В. Проблема социально-педагогической поддержки вторичной социализации людей пожилого возраста.

В статье освещена проблема определения понятия социально-педагогической поддержки, которую мы будем рассматривать как комплекс действий, разнообразных мероприятий, обеспечивающих поддержку в преодолении препятствий (трудностей, проблем) на пути к самостоятельному выбору, в жизненном и экзистенциальном самоопределении, самореализации, а также содействие личности человека пожилого возраста в реализации его жизненных планов, в саморазвитии, самопознании и самосовершенствовании. Изучение данной проблемы касается многих аспектов старения и носит междисциплинарный характер. В статье также приведен структурно-компонентный анализ социально-педагогической поддержки вторичной социализации людей пожилого возраста, а именно ее социальной, психологической и педагогической составляющих.

***Ключевые слова**: вторичная социализация, пожилой возраст, структурно-компонентный анализ, социально-педагогическая поддержка: цель, задачи и её социальная, психологическая и педагогическая составляющие.*

SUMMARY

Lifareva N. The problem of socio-pedagogical support of the elderly's secondary socialization.

The problem of socio-pedagogical support of the elderly's secondary socialization is a part of a broader scientific problem consisting in furthtering elderly people's full-blown life in the society, which presupposes social assistance, protection, adaptation and development. This problem is obviously interdisciplinary and research of various sciences about the man is devoted to it. The problem of population's rapid ageing, humanization of public

consciousness regarding the elderly, strengthening of the State's attention to the problems of elderly people gradually find their reflection in the development of research within the compatible sciences: philosophy, psychology, social gerontology, cultural studies, andragogìcs, sociology and social pedagogics. The phenomenon of socio-pedagogic support has been the subject of scientific interpretation for the last 50 years.

The analysis of the scientific literature makes it possible to determine the concept of socio-pedagogical support of the elderly's secondary socialization. We consider it as a set of actions and activities which assist in overcoming obstacles (difficulties, problems) on way to self-selection, vital and existential self-determination, self-actualization, as well as help elderly people in their life plans implementaion, self-development, self-awareness and self-perfection.

The ideal objective of support is not to deliver the client from problems but from the need to seek help in order to enable him or her to solve arising difficulties independently. The objective of socio-pedagogical support of secondary socialization is realized through solving the following basic problems: social adaptation; social instruction and education; the development of autonomy, individuality and self-determination; realization of interests and needs; promotion of development and self-realization; social service.

The structural-component analysis of socio-pedagogical support makes it possible to single out conditionally social, psychological and pedagogical components. The social component is related to the observance of social guarantees for the elderly provided by Ukrainian legislation. The psychological component includes psychodiagnostics, psychoprophylaxis and psyhocorrection of the elderly people. The pedagogical component substantiates pedagogical conditions for adaptation, self-development, individualization, self-determination and self-realization of the elderly people.

***Key words**: secondary socialization, elderly age, the structural-component analysis, socio-pedagogical support; an objective, a task, social, psychological and pedagogical components.*

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

УДК 373.5.016:57

С. С. Агапшук
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ БІОЛОГІЇ ДИСКУСІЙ НА УРОКАХ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В статті розкриваються особливості використання дискусій як форми організації навчально-виховної діяльності з біології в основній школі. Проаналізовано місце дискусій у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених. З'ясовано ставлення вчителів біології до дискусійної форми навчання та визначено ступінь їх обізнаності з методикою організації та проведення дискусій. Визначено перспективи та шляхи здійснення подальших досліджень з оптимізації використання дискусій на уроках біології в основній школі з метою підвищення пізнавальної активності, самостійності та компетентності учнів.

Ключові слова: *навчально-виховний процес, пізнавальна діяльність, самостійність, компетентність, конфліктостійкість, дискусія, форма навчання, анкетування.*

Постановка проблеми. Сучасний ритм життя вимагає від людей все більш активної соціальної позиції. Той, хто не встигає за швидкоплинністю соціальних процесів, зменшує свої шанси на досягнення успіху та реалізацію життєвих цілей. Тож одним із головних завдань сучасної шкільної освіти має бути формування активної, впевненої в собі особистості.

Традиційна система навчання спрямована, здебільшого, на повідомлення учням готових знань з метою їх засвоєння та подальшого відтворення. Проте, видатні педагоги вже давно дійшли висновку, що метою освіти має бути не лише засвоєння інформації, а й оволодіння навичками її здобування та аналізу, формулювання висновків та обґрунтування власної позиції. Отже, активна життєва позиція майбутніх випускників шкіл формується шляхом активізації їх навчально-пізнавальної діяльності на уроках.

Упровадження дискусій у навчально-виховний процес є не лише способом активізації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів, а й шляхом формування комунікативних компетенцій учнів, що є запорукою успішної суспільної взаємодії.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі з психології та педагогіки все більше уваги приділяється питанням застосування комунікативних технологій у процесі навчання. Так, Н. О. Хупарцева розкриває роль евристичних бесід у формуванні психіки учнів [10]. Н. І. Третьяк наголошує на необхідності формування почуття власної гідності в школярів, а успішна участь у дискусії значно підвищує самооцінку учнів [9].

Гармонійному психічному розвиткові підлітків сприяє активне спілкування з представниками референтної групи, тому атмосфера в учнівському колективі має неабияке значення. Саме тому Н. В. Стельмах досліджує значення громадської думки в колективі [8]. За допомогою впровадження дискусій можна формувати в учнів навички конструктивної критики та висловлювання власної думки всупереч громадській. У цьому ж напрямі спрямовані дослідження Т. В. Дрожжиної, яка наголошує на необхідності формування в підлітків конфліктологічних компетенцій [4].

Представники зарубіжної педагогічної спільноти, серед яких Д. Джонсон, також підтримують думку про необхідність реалізації навчально-виховної діяльності у співпраці не лише вчителя з учнями, а й самих учнів між собою, що вкотре підтверджує ефективність групових та фронтальних дискусій на уроках [3].

В. О. Киричук досліджує умови стимулювання соціально-комунікативної активності школярів, серед яких важливе місце займає стимулювання до конструктивного, впорядкованого спілкування на уроці [5]. Діалогічному навчанню як формі активної пізнавальної діяльності школярів присвячує свої дослідження Н. О. Чувасова. Є. М. Крутій розкриває безпосередній вплив діалогічного навчання на інтелектуальний розвиток школярів [6].

Вплив методів на формування в учнів умінь доводити власну думку висвітлює у своїх дослідженнях Д. Г. Бутко [2].

Н. О. Михальчук розглядає дискусію як окрему форму навчання та приділяє особливу увагу дослідженню саме психологічних умов її ефективності [7].

У цілому, аналіз наукових досліджень підтверджує інтерес учених до дискусії як окремої педагогічної категорії, проте все ж недостатньо висвітленою залишається проблема впровадження дискусій у процес навчання предметів природничого циклу, зокрема біології.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей використання вчителями дискусій на уроках біології в основній школі. Адже з’ясування

ставлення вчителів до даної форми навчання дозволить визначити психолого-педагогічні умови підвищення ефективності дискусій і виокремити подальші напрями досліджень.

Виклад основного матеріалу. У попередніх дослідженнях нами було проведено анкетування та визначено ступінь обізнаності школярів з поняттям «дискусія». З'ясовано, що лише 7% учнів може дати чітке визначення поняття та 27% можуть сформулювати відмінності між дискусією та суперечкою [1]. Також учням було поставлено запитання «З якими з видів проведення уроку біології ви знайомі на власному досвіді?» та запропоновані наступні варіанти відповідей:

а) урок-гра;
б) урок-вікторина;
в) урок-конференція;
г) урок-круглий стіл;
д) урок-симпозіум;
е) урок-диспут.

Аналіз відповідей на дане запитання анкети свідчить про недостатню обізнаність учнів з уроками-диспутами, симпозіумами, круглими столами, що передбачають проведення дискусії, думки майже порівну (44 та 47%) розподілилися між уроками-іграми й вікторинами.

Результати проведеного анкетування показали недостатню обізнаність учнів з дискусіями як формою навчання та дискусійними елементами на уроках, зокрема з біології. Це, на нашу думку, свідчить про те, що вчителі біології мало або зовсім не використовують при проведенні уроків дискусії.

Тому наступним кроком дослідження було визначення ставлення вчителів біології до дискусії як форми організації навчальної діяльності. Для цього було проведено анкетування, в якому взяли участь 42 вчителя біології загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва та Київського району, м. Лубен (Полтавської області). Учителям була запропонована така анкета:

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

Шановні колеги!

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з біології просимо Вас дати відповідь на запитання анкети. На запитання можна відмічати кілька варіантів відповідей.

1.Школа в якій працюєте (назва, номер, місто) _____
_____
2.Стаж роботи в школі_____
3.Категорія_____

4.Чи використовуєте Ви дискусії на уроках біології:

а) так б) ні в) інколи

5.Якщо Ви використовуєте дискусії, то як часто:

а) кожного уроку б) раз на місяць

в) раз на півроку г) раз на рік

6.В яких класах Ви проводите уроки-дискусії з біології:

а) 7 клас б) 8 клас в) 9 клас г) 10-11 клас д) в усіх

7.Які форми проведення дискусій Ви обираєте:

а) спонтанні б) спланові в) фронтальні

г) групові д) дебати е) диспути

8.Результатом проведення дискусій є:

а) підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності учнів;

б) зниження рівня успішності учнів;

в) підвищення рівня самостійності учнів;

г) налагодження співпраці в учнівському колективі;

д) погіршення дисципліни на уроці.

9.В чому полягають складнощі проведення дискусій з біології:

а) великий обсяг навчального матеріалу;

б) складність підготовки дискусій;

в) складність вибору теми дискусії;

г) труднощі в оцінюванні результатів дискусії;

д) жодних труднощів;

е) Ваш варіант _____

10.Наведіть будь ласка приклади тем для проведення дискусій (з Вашого власного досвіду)_____

_____

_____

Дякуємо за співпрацю!

Аналіз результатів анкетування свідчить, що лише 42% вчителів постійно використовують дискусію на уроках біології, 48% – інколи застосовують дискусію чи її елементи та 10% учителів узагалі не використовують дискусію в навчальному процесі.

На запитання: «Якщо Ви використовуєте дискусії, то як часто?» 15% учителів відповіли «раз на місяць», 75% – «раз на півроку» та 10% – «раз на рік». Дискусія як будь-яка форма навчальної діяльності повинна мати певний систематичний характер, тож інтервали у півроку, на нашу думку, є надто тривалими. Цікавим є також той факт, що частіше застосовують

дискусію вчителі, стаж роботи в школі яких знаходиться в рамках 5–10 років, що можливо пов'язано з браком досвіду з одного боку та професійним вигоранням з іншого.

В основній школі дискусії впроваджують лише 37% учителів, у той час як у старшій – 60%, хоча, враховуючи вікові психолого-педагогічні особливості школярів, варто зазначити, що спілкування є провідною діяльністю підлітків, що співпадає з навчанням в основній школі.

Серед форм проведення дискусій найчастіше обирають сплановані – 68%, майже однаковою популярністю користуються фронтальні та групові дискусії (47% та 40% відповідно). Підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності учнів у результаті проведення дискусій відмічають 62% учителів, зниження – 15%, підвищення рівня самостійності учнів – 55%, налагодження співпраці в колективі – 46% та зниження рівня дисципліни на уроці – 38% учителів. У цілому ці дані свідчать на користь дискусії як форми навчання, а зниження рівня дисципліни може спостерігатись через неправильну організацію класу на уроці.

Серед складнощів, що виникають при проведені дискусій 43% учителів біології відмічають складність вибору теми дискусії, 41% – труднощі в оцінюванні навчальних досягнень школярів, 36% – великий обсяг навчального матеріалу, 29% – складнощі в підготовці самої дискусії та лише 17% опитаних не відчувають жодних труднощів.

Серед тем, що пропонуються для проведення дискусій здебільшого вчителі пропонували теми з курсу «Загальна біологія» старшої школи, що підтверджує об'єктивність результатів відповідей на шосте запитання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в результаті дослідження можна зробити висновок, що дискусії є дієвим способом активізації пізнавальної діяльності учнів, що підтверджується науковими дослідженнями педагогів та психологів. Вони формують упевнену, компетентну, конфліктостійку особистість, майбутнього активного діяча суспільства.

Проте, результати проведеного анкетування засвідчують недостатню увагу вчителів біології до дискусії як форми організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, особливо в основній школі. Це може бути пов'язано з низьким рівнем обізнаності вчителів з методикою проведення дискусій, їх різноманітністю та впливом на рівень пізнавальної активності й самостійності учнів.

Тож подальшими напрямами дослідження даної проблеми можуть бути:

– допомога вчителям у виборі тем дискусій та їх змістовому наповненні;

– розробка чітких критеріїв оцінювання результатів дискусії;

– розробка методичних рекомендацій щодо особливостей організації та проведення дискусій та ролі вчителя в них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапшук С. С. Використання дискусій в процесі навчання біології / С. С. Агапшук // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Випуск 61. – Херсон : ХДУ, 2012. – С. 72–76.

2. Бутко Д. Г. Влияние методов и приемов обучения на формирование умения доказывать у учащихся старших классов : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Г. Бутко. – Ворошиловград, 1983. – 185 с.

3. Джонсон Д. Методы обучения в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, Э. С. Зинчук (пер. с англ.). – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.

4. Дрожжина Т. В. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетенції учнів загальноосвітнього навчального закладу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. В. Дрожжина. – Х., 2006. – 228 с.

5. Киричук В. О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. О. Киричук. – К., 1997. – 198 с.

6. Крутий Е. Н. Формирование диалогичности как средства интеллектуального развития старшеклассника : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Крутий. – Х., 1998. – 183 л.

7. Михальчук Н. О. Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Михальчук. – К., 2001. – 267 с.

8. Стельмах Н. В. Общественное мнение подростков как условие совершенствования гуманных отношений в классном коллективе : дисс. … канд. филол. наук : 10.01.08 / Н. В. Стельмах. – Липецк, 1993. – 230 с.

9. Третьяк Н. И. Воспитание у школьников чувства собственного достоинства в процессе общения старшеклассников и учителей : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Третьяк. – К., 1992. – 160 с.

10. Хупавцева Н. О. Психологічний потенціал евристичної бесіди як форми навчальної роботи : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Хупавцева. – Рівне, 2007. – 380 с.

11. Чувасова Н. О. Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі діалогічного навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. О. Чувасова. – Кривий Ріг, 2008. – 222 с.

РЕЗЮМЕ

Агапшук С. С. Использование учителями биологии дискуссий на уроках в основной школе.

В статье раскрываются особенности использования дискуссий как формы организации учебной деятельности по биологии в основной школе. Осуществлен анализ места дискуссий в современных психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Выяснено отношение учителей биологии к дискуссионной формы обучения и определена степень их осведомленности с

методикой организации и проведения дискуссий. Определены перспективы и пути осуществления дальнейших исследований по оптимизации использования дискуссий на уроках биологии в основной школе с целью повышения познавательной активности, самостоятельности и компетентности учащихся.

Ключевые слова: *учебно-воспитательный процесс, познавательная деятельность, самостоятельность, компетентность, устойчивость к конфликтам, дискуссия, форма обучения, анкетирование.*

SUMMARY

Ahapshuk S. Using discussions by biology teachers at the lessons in the secondary school.

The article reveals the peculiarities of the use of discussion as a form of educational activity in biology in secondary school. The place of discussion in the contemporary psychological and educational research of native and foreign scholars is analyzed. The attitude of biology teachers to the discussion form of learning is found out and the degree of awareness of methods of organization and leading of discussions is determined. The prospects and the ways to carry out further studies to optimize the use of discussions in biology class in the secondary school in order to increase cognitive activity, independence and competence of students are defined.

The results of the survey conducted by the author showed a lack of awareness of the pupils' concerning the discussions as a form of training and discussion items at the lessons, including biology lessons. This, in our opinion, testifies to the fact that teachers of biology do not use or use not enough discussions at the lessons.

The author concludes that the discussion is an effective means to enhance the cognitive activity of students, which is confirmed by the research of teachers and psychologists. Discussions form a confident, competent, resistance to conflict personality, the future active worker of the society. However, the results of the survey prove insufficient attention of biology teachers to the discussion as the form of organization of the educational-cognitive activity of pupils, especially in the secondary school. This may be due to the low level of awareness of teachers on the techniques of discussion conducting, their diversity and impact on the level of cognitive activity and independence of the students.

The author outlines the further directions of research of the given problem: assistance to teachers in the selection of the topics of discussion and their content; development of clear criteria of estimation of results of the discussion; development of the recommendations concerning the peculiarities of organization and holding of discussions and the teacher's role in them.

Key words: *educational process, cognitive activity, independence, competence, resistance to conflict, discussion, form of education, questioning.*

УДК 373.545-057.874

О. М. Бабенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАВЧАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У ВИВЧЕННІ ХІМІЇ

У статті визначено методичні умови ефективного впровадження в навчальний процес уроків з елементами застосування Інтернет-ресурсів при вивченні хімії у 10-х класах. Розкрито взаємозв'язок впливу уроків із застосуванням Інтернет-ресурсів на учня та його рівень успішності в навчанні. На прикладі конкретних уроків показано, як застосування мережі Інтернет сприяє розвитку інтересу до предмету хімії, розширенню знань з предмету, розвитку уявлень про міжпредметні зв'язки, створенню передумов для розвитку наукового способу мислення, освоєнню творчого підходу до різних видів діяльності учнів на уроках хімії.

***Ключові слова**: методика навчання хімії, педагогічний експеримент, мережа Інтернет, web-сайт, інформаційно-комунікаційні технології, анкетування, етапи уроку, підготовка до уроку.*

Постановка проблеми. Нинішнє суспільство називають інформаційним, у якому головним продуктом виробництва є інформація та знання. Інформаційне суспільство розглядають як орієнтир, тенденцію змін у сучасному світі, воно асоціюється з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, їх засобів.

Інформатизація та комп'ютеризація вимагають від людини нових знань, умінь та навичок, які будуть адаптовані до умов інформаційного суспільства. Особлива роль нині відводиться мережі Інтернет як засобу розповсюдження інформації, середовища співпраці та спілкування людей, що є найбільшою та найпопулярнішою комп'ютерною мережею, яка відкриває широкі можливості ефективного її використання в освіті. Надання освітніх послуг, навчальної інформації, відкриття широких можливостей використання різноманітних ресурсів мережі Інтернет, включаючи навчальні дистанційні курси, дистанційні олімпіади й конкурси, бібліотеки, інтерактивні енциклопедії та словники, перекладачі, віртуальні музеї та виставки тощо.

Інтернет надає унікальні можливості для шкільної освіти і виховання особистості. Він являє собою не тільки практично невичерпний масив освітньої інформації, але й виступає засобом, інструментом для її пошуку, переробки, уявлення. Інтернет є унікальним джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності школяра, його творчої самореалізації, в результаті яких у нього з'являється можливість отримати необхідні знання, вміння, навички. Оскільки web-сайти стали важливим елементом нових освітніх інформаційних технологій, важливо знати

дидактичний потенціал Мережі з подальшим наданням таких сайтів для цілей освіти й виховання школярів. Формування пізнавального інтересу учнів має принципове значення для усвідомленого засвоєння курсу хімії.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у дослідження дидактичних можливостей мережі Інтернет на уроках хімії зробили О. Бородина [2], О. Громова [3], І. Гурняк [4], Н. Гусарук [5], Л. Дьяконова [6], Я. Євтушенко [7], А. Журін [8], А. Хуторською [12] та ін.

У результаті аналітичного огляду методичної літератури та періодичних видань ми дійшли висновку, що не до кінця визначені методичні умови ефективного впровадження в навчальний процес уроків з елементами застосування Інтернет-ресурсів при вивченні хімії, зокрема, в старших класах. Як свідчать педагогічні публікації, вчителі досить часто звертаються до інформаційних ресурсів мережі Інтернет, пропонуючи учням підготувати виступ, повідомлення, доповідь чи реферат на задану тему, використовуючи інформацію, отриману з Інтернет-ресурсів. При наданні вчителем Інтернет-ресурсів учні розвивають уміння аналізувати представлену на web-сайтах і порталах інформацію.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та створенні цілісної системи уроків з елементами використання Інтернет-ресурсів, спрямованих на формування продуктивної діяльності учнів у процесі навчання хімії.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютер давно і впевнено увійшов в наше життя. Інтернет містить у собі великий обсяг інформації, що може стати в нагоді під час навчання. Сучасний учитель сьогодні має можливість використовувати ресурси глобальної мережі Інтернет не тільки при підготовці до уроку, в позакласній роботі, а й безпосередньо на уроці, адресувати до освітніх ресурсів учнів під час виконання домашнього завдання.

Вважаємо, що до навчальних можливостей використання інформаційних Інтернет-ресурсів учителями можна віднести [1; 9–11]:

– самоосвіту, тобто вивчення досвіду колег, що підвищує загальний рівень підготовки вчителя і рівень викладання;

– підготовку конспектів і дидактичних матеріалів по новим курсам і поглиблення змісту традиційних курсів;

– використання в позакласній роботі учнів при підготовці рефератів, доповідей, повідомлень по індивідуальних творчих завданнях;

– безпосереднє використання на уроках при самостійній роботі з документами, довідковими матеріалами, довідковими базами даних, методичних матеріалів, схем, таблиць, малюнків, що є в мережі;

– тестування знань учнів з окремих розділів предмету;

– демонстрацію безпосередньо на уроках документів, графічних матеріалів, таблиць тощо;

– роботу безпосередньо на уроках з навчальними інтерактивними моделями з Мережі.

Нами встановлено особливості проведення уроків з елементами застосування Інтернет-ресурсів, спрямованих на формування продуктивної пізнавальної діяльності учнів. Педагогічний експеримент включав такі основні етапи: констатувальний, пошуковий, формувальний, обробка результатів дослідження.

На першому етапі дослідження була проведена обробка методичної, психологічної, педагогічної літератури, в ході якої була приділена увага таким питанням: критерії відбору навчального матеріалу з інформаційного середовища мережі Інтернет та дидактичні принципи його застосування на уроках хімії.

Під час пошукового етапу для перевірки експериментальної методики було обрано декілька десятих класів шкіл м. Суми. Були визначені вихідні рівні навчальних досягнень учнів для подальшого проведення дослідження та середні бали успішності з хімії.

Формувальний етап розпочався зі складання анкети й проведення анкетування з метою визначення доцільності використання Інтернет-ресурсів на уроках хімії.

Анкета

1. Чи зміниться ваше ставлення до предмета при комп'ютеризації навчального процесу?

□ Так □ Ні □ Ваш варіант_____

2. Як Ви вважаєте, чи варто проводити урок з використанням Інтернет-ресурсів при вивченні всіх тем з хімії?

□ Так □ Ні □ Ваш варіант_____

3. Ваш учитель застосовує Інтернет-ресурси при розгляді нової теми на уроках хімії?

□ Так □ Ні □ Ваш варіант_____

4. Чи користуєтеся ви науковими Інтернет-ресурсами при підготовці домашніх завдань з хімії?

□ Так □ Ні □ Ваш варіант_____

5. Які уроки Вам більше подобаються – з використанням традиційних методів (лекція, бесіда, пояснення тощо) чи з застосуванням Інтернет-ресурсів?

□ традиційні методи □ з застосуванням Інтернет-ресурсів

□ Ваш варіант_____

Щиро вдячні за відверті відповіді !

Результати проведеного анкетування наведено на рис. 1 та 2.

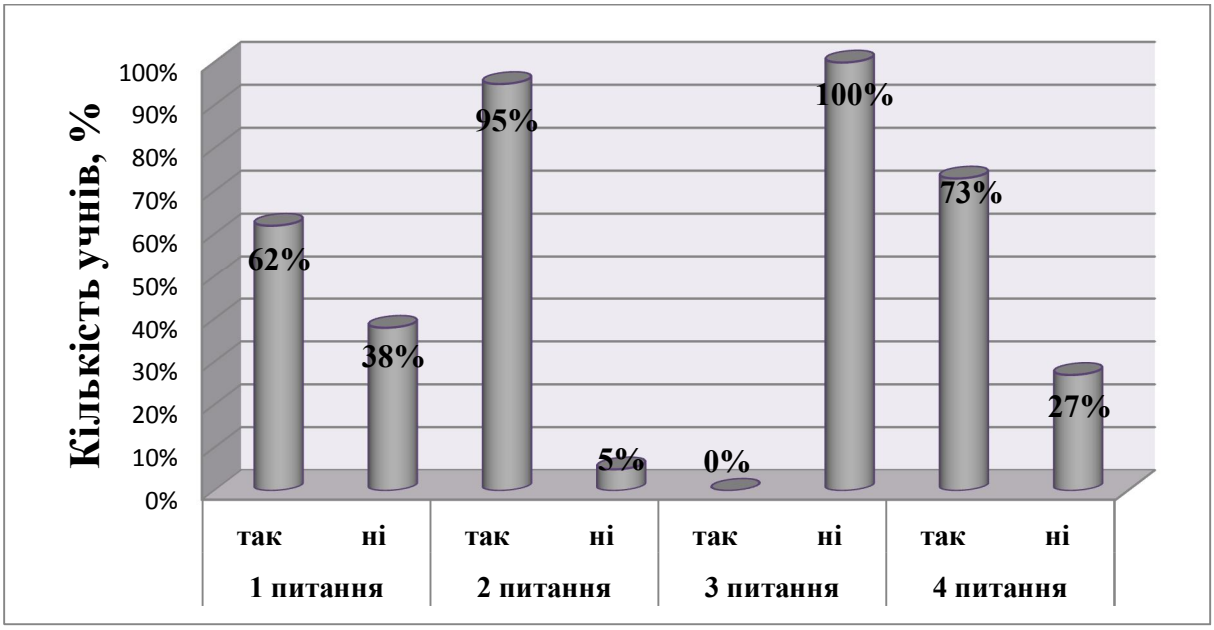


Рис. 1. Результати відповідей учнів на питання анкети №№ 1–4

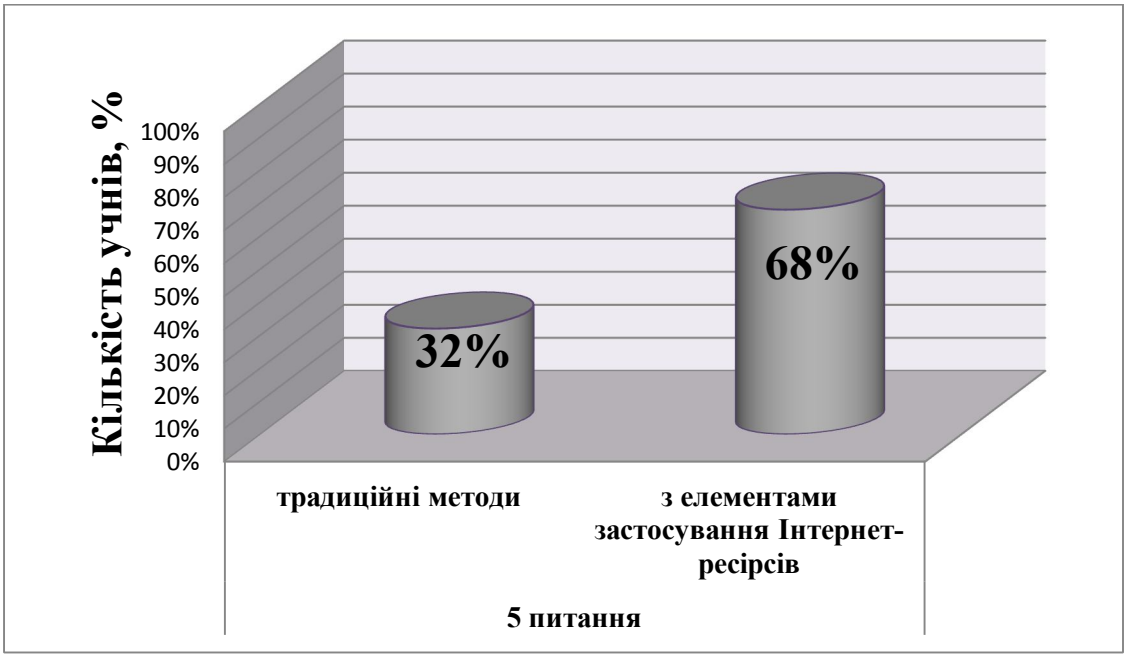


Рис. 2. Результати відповідей учнів на питання анкети № 5

Як видно з наведених діаграм, майже всі учні (95%) виявили інтерес до проведення уроків хімії з використанням Інтернет-ресурсів. Так як більшість учнів, а саме 73%, при підготовці домашніх завдань з хімії використовують наукові Інтернет-ресурси, варто впровадити це і на уроках, тому що вчитель навчить, як правильно відбирати потрібну інформацію з мережі Інтернет та застосовувати її на практиці. На основі одержаних результатів анкетування було розроблено систему уроків з використанням навчального матеріалу з інформаційного середовища мережі Інтернет та впроваджено їх у шкільний курс хімії. Коротка характеристика проведених уроків наведена у табл. 1.

Таблиця 1

Система уроків з теми «Металічні елементи та їхні сполуки»

№ п/п	Тема уроку	Етапи уроку на яких були застосовані Інтернет-ресурси	Час, відведений на роботу з комп'ютером
1.	Загальна характеристика металічних елементів за їх положенням у періодичній системі та будовою атомів. Метали – прості речовини. Металічний зв'язок, металічні кристалічні ґратки. Поширеність металічних елементів у природі	1. Актуалізація опорних знань. 2. Вивчення нового матеріалу. 3. Домашнє завдання	На уроці 15 хв., вдома 15 хв.
2.	Фізичні властивості та застосування металів	1. Вивчення нового матеріалу. 2. Узагальнення та систематизація набутих знань	На уроці 20 хв.
3.	Загальні хімічні властивості металів (взаємодія з неметалами)	1. Вивчення нового матеріалу. 2. Узагальнення та систематизація набутих знань	На уроці 15 хв.
4.	Загальні хімічні властивості металів (взаємодія зі складними сполуками). Корозія металів, захист від корозії	1. Вивчення нового матеріалу. 2. Узагальнення та систематизація набутих знань	На уроці 20 хв.
5.	Лужні, лужноземельні елементи та Магній. Фізичні та хімічні властивості простих речовин, основний характер їх оксидів та гідроксидів, біологічна роль елементів	1. Актуалізація опорних знань. 2. Вивчення нового матеріалу. 3. Домашнє завдання	На уроці 20 хв., вдома 15 хв.
6.	Поняття про твердість води (постійну і тимчасову) і методи її усунення (зменшення)	1. Вивчення нового матеріалу. 2. Домашнє завдання	На уроці 10 хв., вдома 15 хв.

7.	Узагальнення та систематизація знань з теми «Металічні елементи. Лужні та лужноземельні елементи, їх прості речовини і сполуки». Тематична контрольна робота	Урок з проведенням контрольної роботи без використання Інтернет-ресурсів	-
8.	Алюміній як хімічний елемент і проста речовина. Фізичні та хімічні властивості алюмінію. Амфотерні властивості алюміній оксиду та алюміній гідроксиду	1. Актуалізація опорних знань. 2. Вивчення нового матеріалу. 3. Домашнє завдання	На уроці 20 хв., вдома 15 хв.
9.	Ферум як представник металічних елементів побічних підгруп. Фізичні та хімічні властивості заліза	1. Актуалізація опорних знань. 2. Вивчення нового матеріалу. 3. Домашнє завдання	На уроці 20 хв., вдома 15 хв.
10.	Фізичні та хімічні властивості сполук Феруму (II) та Феруму (III)	1. Актуалізація опорних знань. 2. Вивчення нового матеріалу. 3. Домашнє завдання	На уроці 10 хв., вдома 15 хв.

Для точнішого аналізу результату експерименту крім тематичної контрольної роботи було проведено низку самостійних робіт та інших видів контролю знань учнів, зокрема фронтальне опитування, індивідуальна робота з картками тощо.

Останнім етапом експерименту стала обробка результатів. Так, можна було з'ясувати, чи відбулося підвищення рівня навчальних досягнень учнів при проведенні уроків з використанням навчального матеріалу з інформаційного середовища мережі Інтернет. Тому була з'ясована динаміка приросту рівня навчальних досягнень учнів та різниця середнього балу оцінок учнів початкового та кінцевого етапів експерименту. На рис. 3 наведені дані, що свідчать про зміну рівня навчальних досягнень учнів експериментального класу.

Як видно з наведеної діаграми, рівень навчальних досягнень учнів по завершенню експерименту підвищився. Зменшилась кількість учнів з середнім рівнем навчальних досягнень (на 7,0%) та з достатнім (на 17,5%) і зросла кількість школярів з високим (на 23,5%). Також розрахунки показали, що після проведення уроків з використанням Інтернет-ресурсів середній бал оцінок учнів підвищився на 1,4 бала, що становить 11,7%. Одержані результати свідчать про ефективність упровадження розробленої нами системи уроків з використанням Інтернет-ресурсів на уроках хімії.

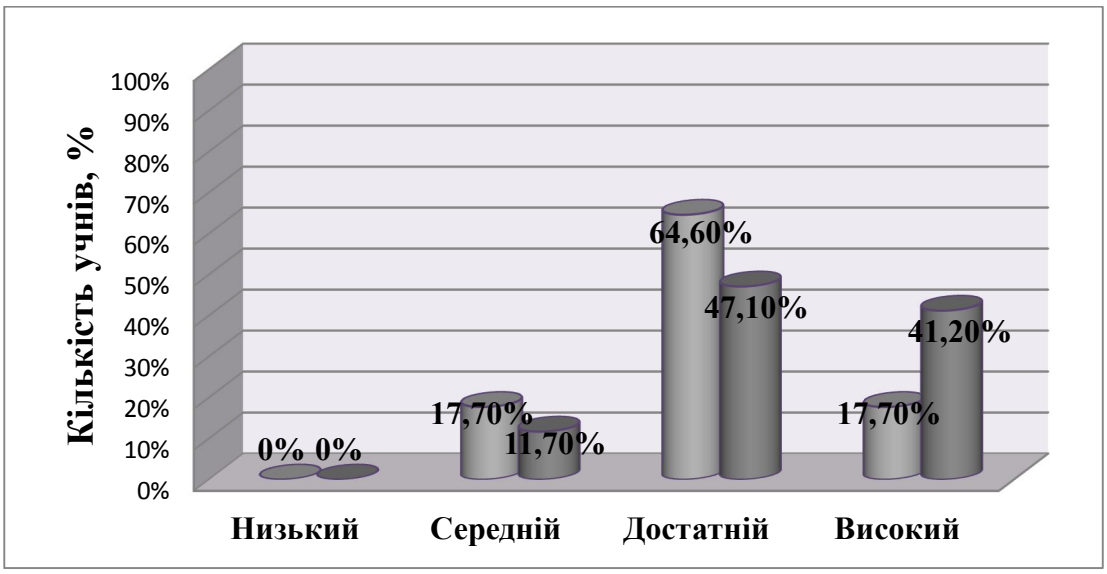


Рис. 3. Рівень навчальних досягнень учнів на початку експерименту та по його завершенню

Висновки. У ході проведення педагогічного експерименту була досліджена можливість застосування уроків з використанням Інтернет-ресурсів при вивченні хімії у десятому класі. Застосування таких уроків сприяло розвитку інтересу до хімії, розширенню знань з предмету, розвитку уявлень про міжпредметні зв'язки (природознавство, фізика, біологія, географія), створенню передумов для розвитку наукового способу мислення, освоєнню творчого підходу до будь-якого виду діяльності учнів на уроках хімії. Ефективність результатів дослідження була підтверджена відповідною кількісною та якісною перевіркою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова Н. П. Использование компьютерных технологий при изучении химии / Н. П. Безрукова // Химия в школе. – 2001. – № 2. – С. 41–45.

2. Бородина О. Є. Комп'ютер на уроках хімії / О. Є. Бородина // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 2. – С. 42–43.

3. Громова О. И. Использование Интернет-ресурсов на уроках химии [Электронный ресурс] / О. И. Громова. – Режим доступу : http://lamroo.edurm.ru/doc/met.kap/Uroki/?C=N;O=A.

4. Гурняк І. А. Комп'ютерно-інформаційні технології навчання хімії / І. А. Гурняк // Всеукраїнська дистанційна науково-методична конференція з міжнародною участю «ІТМ*плюс – 2011» лютий 2011 року, м. Суми, Україна. – 2011. – С. 18–20.

5. Гусарук Н. Інформаційні технології в навчанні хімії / Н. Гусарук // Біологія та хімія в школі. – 2010. – № 5. – С. 13–15.

6. Дьяконова Л. І. Використання комп'ютерних технологій на уроках хімії / Л. І. Дьяконова // Хімія. – 2007. – № 24 – С. 18–20.

7. Євтушенко Я. Інтернет-ресурси з хімії / Я. Євтушенко // Біологія та хімія в школі. – 2009. – № 2. – С. 15–17.

8. Журин А. А. Принципы отбора информации СМИ для использования на уроках химии / А. А. Журин // Химия: методика преподавания. – 2005. – № 7. – С. 6–15 ; № 8. – С. 3–11.

9. Задворний О. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії / О. Задворний, І. Задворна // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 4. – С. 33–37.

10. Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії / Н. Кононенко // Біологія та хімія в школі. – 2009. – № 4. – С. 38–39.

11. Тасенко О. В. Використання комп'ютерів у викладанні хімії та біології / О. В. Тасенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 1. – С. 16–18.

12. Хуторской А. В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А. В. Хуторской. – М. : ИОСО РАО. – 2000. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Бабенко О. М. Учебные возможности сети интернет в изучении химии.

В статье определены методические условия эффективного внедрения в учебный процесс уроков с элементами применения Интернет-ресурсов при изучении химии в 10-х классах. Раскрыта взаимосвязь влияния уроков с применением Интернет-ресурсов на ученика и его уровень успеваемости в учебе. На примере конкретных уроков показано, как применение сети Интернет способствует развитию интереса к предмету химии, расширению знаний по предмету, развитию представлений о межпредметных связях, созданию предпосылок для развития научного образа мышления, освоению творческого подхода к различным видам деятельности учащихся на уроках химии.

***Ключевые слова**: методика обучения химии, педагогический эксперимент, сеть Интернет, web-сайт, информационно-коммуникационные технологии, анкетирование, этапы урока, подготовка к уроку.*

SUMMARY

Babenko O. Educational opportunities of internet in studying chemistry.

The article outlines the methodological conditions of effective implementation in the learning process the lessons with elements of the application of Internet resources during studying chemistry in the 10th grade. The article reveals the relationship of the impact of the lessons with the use of Internet resources per student and his level of success in learning. On the example of definite lessons is shown how the use of the Internet promotes interest to chemistry, increase knowledge on the subject, facilitates development of the ideas about interdisciplinary communication and creation of conditions for the development of scientific thinking, developing creative approaches to different types of activities at chemistry lessons.

The author establishes the peculiarities of conducting lessons with the elements of application of Internet resources aimed at creating productive cognitive activity of students. Pedagogical experiment included the following main stages: stating, search, forming, processing of research results.

At the first stage of the research was conducted the processing of methodological, psychological, pedagogical literature, in which attention was paid to such issues as: criteria for selection of educational material from the information environment of the Internet and didactic principles of its application at the chemistry lessons.

During the search stage for the experimental verification of the methodology were chosen several tenths classes of Sumy schools. The initial levels of educational achievements of students to conduct further research and average scores of progress in chemistry were defined.

Forming stage began with the preparation and holding of the questionnaire with the aim of determining the meaning of conducting lessons with the use of elements of Internet resources at chemistry lessons.

The last stage of the experiment included the processing of the results. The dynamics of the level of students' achievements and the difference in the average score of the students' assessments of the initial and final stages of the experiment was studied.

Key words: *methods of teaching chemistry, experiment teaching, Internet, web-sites, information and communication technologies, questioning, lesson stages, preparing for the lesson.*

УДК 378+37.016:004

Т. А. Вакалюк
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті визначено цілі навчання дисципліни «Інформатика». Встановлено, що основною метою навчання розділу «Основи алгоритмізації та програмування» є розвиток логічного мислення. Розглядаються етапи підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення школярів: засвоєння загальної схеми розв'язування задач з програмування; застосування методу покрокової деталізації «зверху-донизу»; удосконалення розв'язку задачі з програмування за часом виконання алгоритму; розв'язування творчих задач з програмування; формування мислительних операцій у процесі розв'язання задач з програмування.

Ключові слова: *підготовка, розвиток, цілі, логічне мислення, елементи таксономії Блума, алгоритмізація, покрокова деталізація, мислительні операції.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, етапі становлення та розбудови нової системи освіти та науки в Україні, входження української освіти в Болонський процес все більшого значення набуває науковий пошук нових, досконаліших методів роботи в навчанні та вихованні майбутніх фахівців, які б поєднували сучасні інформаційно-комунікаційні засоби та технології навчання з особистісним розвитком суб'єктів навчання. Постає нагальна проблема реформування національної системи освіти, яка спрямована на інформатизацію, автоматизацію та використання нових технологій навчання, що забезпечать доступ до актуальних та потрібних знань, формування компетентної особистості вчителя. Як зазначено в нормативних документах, одним із головних шляхів вирішення цієї проблеми є підвищення активності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, зокрема підготовки вчителя інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників, оскільки це замінить співвідношення між структурними компонентами змісту освіти на користь учнів для засвоєння ними способів пізнання, а також набуття власного досвіду творчої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням готовності майбутніх учителів до професійної діяльності займались такі науковці, як І. Волощук, О. Кривильова, Р. Сімко, А. Шевченко та ін. Готовність майбутніх учителів інформатики до різних видів професійної діяльності розглядали М. Жалдак, С. Каракозов, Н. Морзе, С. Овчаров, К. Осадча, М. Рафальська, З. Сейдаметова, М. Умрик та ін.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та описати етапи підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. У «Навчальних програмах для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» сформульовано цілі навчання інформатики в такому вигляді [0]: 1) розвиток логічного, системного мислення та основних видів розумової діяльності: уміння використовувати індукцію, дедукцію, аналіз, синтез, робити висновки, узагальнення; 2) формування теоретичної бази знань учнів щодо процесів перетворення, передавання та використання даних, розкриття значення інформаційних процесів у формуванні сучасної системно-інформаційної картини світу; 3) розвиток уміння розв’язувати змістовні задачі різного рівня складності, користуючись відомими теоретичними положеннями, математичним апаратом, літературою та комп’ютерною технікою; 4) бачення учнями можливостей використання набутих знань у їх майбутній професії; 5) інтеграцію інформатики з іншими предметами, що викладаються в навчальних закладах [0].

Існує ще один підхід до визначення цілей навчання інформатики, які також можуть бути виражені через так звані елементи таксономії Блума (елементи засвоєння) [9] (див. рис. 1).



Рис. 1. Елементи таксономії Блума

Дамо пояснення кожному елементу, акцентуючи увагу на його змісті (див. табл. 1).

Таблиця 1

Елементи таксономії Блума

Елемент засвоєння	Зміст елемента засвоєння
Знання	Запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу (фактів, термінів, цілісних теорій, правил, принципів)
Розуміння	Осмислення та пояснення вивченого матеріалу, вміння перефразовувати поняття, здібності встановлювати взаємо-зв'язок одних відомостей з іншими, здатності перетворювати матеріал із одного способу вираження в інший
Застосу-вання	Здатність використовувати набуті знання в певних умовах або нових ситуаціях: використання понять, законів, правил, методів, принципів, уміння розділяти матеріал на складові частини
Аналіз	Виокремлення частин цілого, знаходження взаємозв'язків між частинами, усвідомлення принципів організації цілого. У результаті оволодіння школяр може знайти помилки в логіці міркувань, побачити відмінності між фактами та наслідками
Синтез	Уміння класифікувати, узагальнювати, комбінувати різні елементи, щоб одержати єдине ціле з новою властивістю або визначити компоненти нової структури. Результатом може бути нова схема, план дій, повідомлення тощо
Оцінюван-ня	Уміння визначити цінність значення матеріалу для конкретно визначеної мети або стандартів. Умовиводи та судження школяра мають засновуватися на конкретних критеріях

Уточнення цілей навчального предмету, зокрема й «Інформатики», на основі вищеописаної таксономії Блума проводиться у два кроки: на першому виокремлюються цілі навчальної дисципліни, на другому етапі – цілі в межах конкретної теми. Детальну специфікацію цілей, зазвичай, оформлюють у вигляді таблиці, у якій рядки відображають елементи змісту навчальної теми чи всього матеріалу, а стовпчики – типи інтелектуальної діяльності школярів у процесі засвоєння даних елементів. Як приклад, подамо матрицю цілей навчальної групи до теми «Лінійні програми» із курсу інформатики (див. табл. 2).

Отже, щоб подати цілі навчальної групи через вищеописані елементи засвоєння, необхідно виконати повний та ґрунтовний науково-методичний аналіз структури та змісту навчального матеріалу, послідовності навчання та знайти співвідношення кожному елементу змісту до відповідних елементів засвоєння. Розробивши таку таблицю-матрицю, педагог може спланувати процес досягнення окреслених цілей навчання конкретної групи (кожен «плюс» означає, що має бути побудований процес реалізації конкретного елементу знань).

Таблиця 2

Матриця цілей навчальної групи

Елементи знань	Елементи засвоєння					
	Розуміння	Відтворення	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінювання
Алгоритм	+	+	+	+	+	+
Програма	+	+	+	+	+	+
Блок-схема	+	+	+	+	+	+
Базові структури алгоритмів	+	+	+			
Змінна	+	+	+			
Константа	+	+	+			
Математичні операції	+	+	+	+	+	+
Математичні функції	+	+	+	+	+	+

На сьогоднішній день у програму дисципліни «Інформатика» включені такі складові частини, як інформаційні технології в навчанні, текстовий процесор, комп'ютерні презентації, служби Інтернету, бази даних, основи алгоритмізації та програмування тощо. Ці складові частини побудовані на логічній основі. Крім того, логіка має самостійне значення як складова частина інформатики. Інформатика – одна з дисциплін шкільної підготовки, яка входить до числа основних предметів, що сприяють розвитку логічного мислення. Розвивальна сторона навчання цієї дисципліни спрямована на формування в учнів прийомів інтелектуальної діяльності в умовах інформатизації.

За навчальними програмами для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів зміст навчального матеріалу розділу «Основи алгоритмізації та програмування» включає такі окремі складові [0]: основні поняття математичної логіки; логічні операції; логічні формули; таблиці істинності; запис логічних виразів мовою програмування; операції порівняння тощо [0]. При цьому вирішуються завдання: формування та розвиток логічного мислення і просторової уяви в оптимальні терміни через освоєння різних способів вирішення завдань формальної і математичної логіки, через вивчення основних понять та законів логіки, через ознайомлення школярів з різними логічними іграми; формування алгоритмічного підходу до вирішення різного типу завдань тощо.

Реалізація поставлених цілей навчання інформатики, в тому числі й розвитку логічного мислення старшокласників, неможлива без конкретних засобів навчання. Тому дамо відповідь на запитання: що ж таке засоби

навчання? Кожен науковець дає своє визначення даного поняття. Тому проаналізуємо декілька таких визначень.

Засобом навчання є елемент дидактичної системи, що має відповісти на питання «Чим та за допомогою чого навчати?» та допомагати педагогу виокремити і пред'явити школярам для засвоєння предмет навчання [5]. Такий учений, як Ю. Жук вважає: «Під засобами навчання розуміють предмети, які формують матеріальну складову навчального середовища та приймають участь у навчальній діяльності» [0, 108]. Інші учені, такі, як О. Савченко, А. Гуржій та інші під засобами навчання розуміють «спеціально утворені об'єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну та розвивальну функції» [4, 207].

Проаналізувавши декілька трактувань цього поняття, будемо вважати, що засіб навчання – це такий елемент дидактичної системи, що формує навчальне середовище та використовується в навчальній діяльності.

До найвідоміших засобів навчання належать: підручник, засоби наочності, технічні засоби навчання та комп'ютер, у тому числі й програмне забезпечення [5]. Отже, реалізація вищевикладених цілей навчання інформатики здійснюється також і на таких засобах навчання, як технічна база та програмне забезпечення, які розвиваються досить швидко. У складних економічних умовах неможливо регулярно купувати ліцензійне програмне забезпечення та покращувати конфігурацію комп'ютерів. Саме в цих умовах була й залишається основною темою предмету для навчання «Основи алгоритмізації та програмування», де реалізуються майже всі цілі, поставлені перед навчанням предмету «Інформатика». Вона є фундаментом для розвитку логічного мислення старшокласників. Спроби обійтись без цієї теми і готувати лише користувача ПК все одно призводять до необхідності деякого способу запису алгоритмів його дій, при чому цей опис може бути достатньо складним (опис логіки пошуку в базі даних).

Розвивати навички логічного мислення досить непросто. Складнощі полягають у специфічності розумової діяльності, необхідної для складання алгоритму. Якщо при навчанні математики, фізики тощо розв'язання задач досить часто зводиться до виконання готових алгоритмів, то в курсі інформатики школярі мають самі складати такі алгоритми. Для одержання позитивного результату процесу навчання потрібно знати не тільки те, які якості вчителі мають розвивати в школярів, але й також якими засобами можна досягти ефективніших, кращих результатів. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів інформатики обов'язково має включати

вивчення різних мов програмування, в тому числі й мов високого рівня, таких, як Pascal, C, C++, Java тощо. Адже навчання інформатики в шкільному курсі за будь-якою навчальною програмою – для рівня стандарт, академічного чи поглибленого – обов'язково включає в себе навчання розділу «Основи алгоритмізації» .

Основною метою навчання розділу «Основи алгоритмізації та програмування» курсу «Інформатика» є формування в школярів навичок побудови алгоритмів, які й сприяють розвитку логічного мислення учнів. При побудові алгоритмів рішення задач учні вчаться виконувати розумові операції, як синтез, аналіз, порівняння, також учаться описувати плани дій, робити висновки; у них виробляються навички викладати власні думки в строгій логічній послідовності.

На думку М. Жалдака, однією з найважливіших компонентів основ інформаційної культури вчителя є «… володіння основами алгоритмізації, вміння добирати послідовність операцій і дій у діяльності …».

Як свідчить досвід, базовою платформою для навчання змістовної лінії основ алгоритмізації, є процедурні мови програмування, зокрема й Pascal. Це зумовлено тим, що саме ця мова програмування була створена Н. Віртом для опанування основ алгоритмізації та програмування і є оптимальною та зручною для навчання даного розділу. Для з'ясування, якою мовою програмування для навчання теми «Основи алгоритмізації та програмування» курсу «Інформатика» користуються вчителі, було проведене опитування вчителів шкіл міста Житомира та області. Дане опитування підтвердило, що найпоширенішою мовою програмування для навчання вищевказаної теми є мова програмування Pascal. Більшість учителів пояснили свій вибір тим, що ця мова є найпростішою для учнів під час навчання основ алгоритмізації.

Побудова окремих елементів методичної системи підготовки вчителів інформатики передбачає формування особистості майбутнього вчителя, який зможе в майбутньому реалізувати набуті знання на практиці. На рис. 2 схематично показано етапи процесу підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників, їх послідовність і зв'язок усіх елементів між собою.

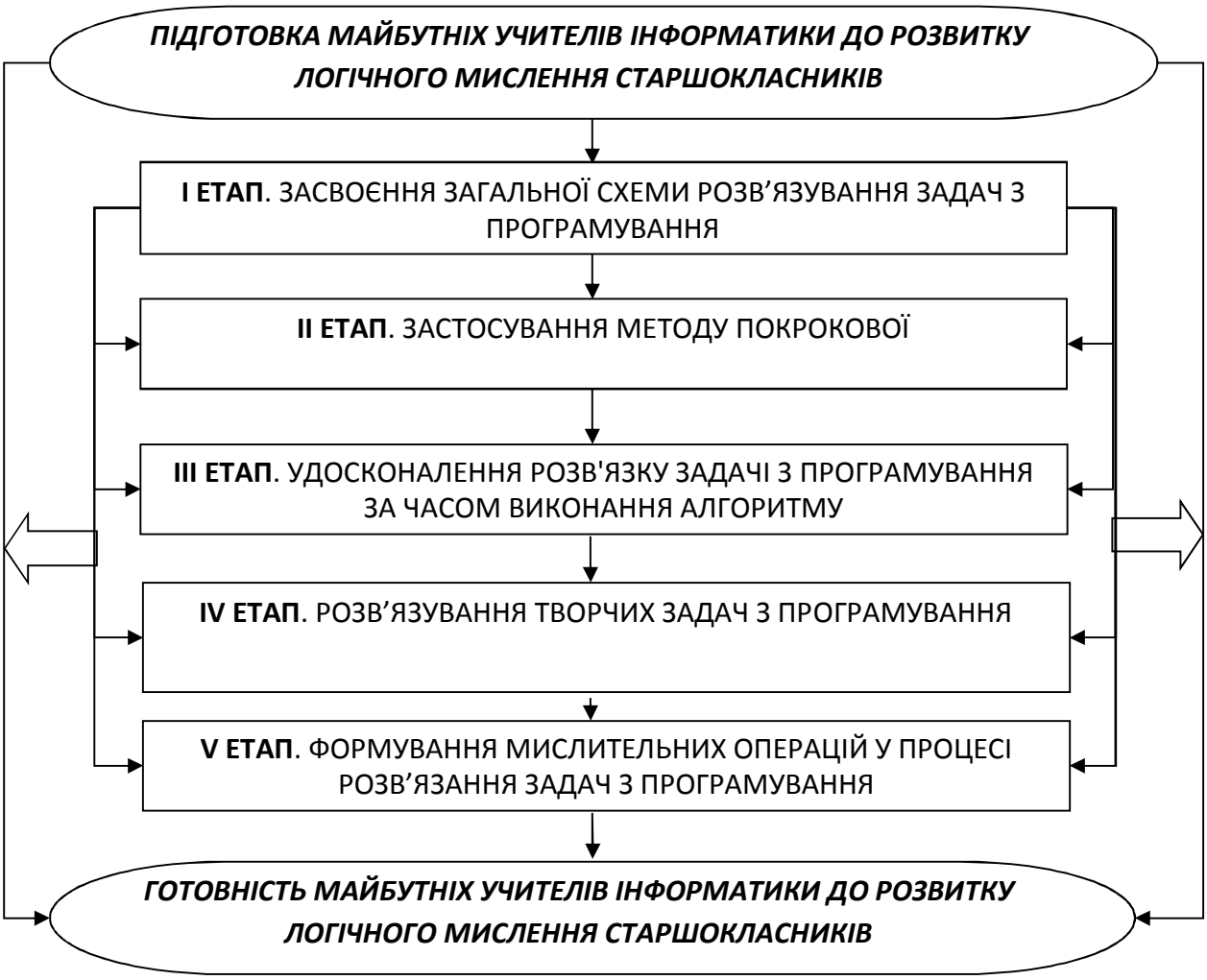


Рис. 2. Етапи підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників

Упровадження розроблених окремих компонентів методичної системи підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників здійснюється на таких етапах: засвоєння загальної схеми розв'язання задач з програмування [0, 74] (з метою розвитку таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, без яких неможливий розвиток логічного мислення; формування здатностей мислити точно та послідовно, особливостей та уявлень про способи реалізації на практиці; розвитку умінь викривати логічні помилки, а також окреслення умов подальшої діяльності); застосування методу покрокової деталізації «зверху-донизу» [0, 110] (передбачає формування знань і умінь застосування низхідного програмування, розвиток здатності мислити послідовно, не допускаючи протиріч у своїх міркуваннях, а також розвиток таких мислительних операцій, як абстрагування, узагальнення й конкретизація, які є основою розвитку логічного мислення); удосконалення розв'язку задачі з програмування за часом виконання алгоритму [8, 16]

(відбувається засвоєння знань і виявлення умінь з удосконалення розв'язання задач засобами математики, спрощення алгоритмів, пошуку раціональніших алгоритмів розв'язку та прийняттю вірних рішень, що сприяє розвитку логічного мислення); розв'язання творчих задач з програмування [0, 99] (сприяє розумовому розвитку, пошуку нових алгоритмів розв'язання задач, а також розвитку таких мислительних операцій, як класифікація та систематизація); формування мислительних операцій у процесі розв'язання задач з програмування [0, 110] (на даному етапі проілюстровано як у процесі розв'язання задач із програмування розвиваються основні мислительні операції та наголошено на яких етапах вони розвиваються, також показано, які вміння формуються у студентів під час навчання) (див. рис. 1).

Отже, усі мислительні операції та необхідні вміння та здібності, без яких неможливий розвиток логічного мислення, формуються й розвиваються в процесі впровадження пропонованих етапів підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, для підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників необхідно в процесі навчання програмування дотримуватись вищезазначених етапів. Окреслені проблеми та отримані результати дають підстави стверджувати, що підготовка майбутніх учителів до розвитку логічного мислення старшокласників є одним із пріоритетних напрямів досліджень, а також це питання надалі буде також актуальним та вимагатиме подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom's Taxonomy: A New Look at an Old Standby [Electronic Resource]. – Mode of access : URL :
http://www97.intel.com/en/ProjectDesign/ThinkingSkills/ThinkingFrameworks/Bloom_Taxonomy.htm.

2. Вакалюк Т. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вакалюк Тетяна Анатоліївна. – Житомир, 2013. – 301 с.

3. Жалдак М. І. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак, О. А. Хомік. – Режим доступу :
http://www.icfcst.kiev.ua/Symposium/Proceedings/Galdak.doc.

4. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106–112.

5. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України / [Савченко О. Я., Гуржій А. М., Доній В. М., Волинський В. П., Жук Ю. О., Самсонов В. В., Шут М. І. та ін.] // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ, 1997. – Вип. 10. – С. 207–218.

6. Малафіїк І. В. Дидактика. Засоби навчання і їхні функції [Електронний ресурс] / І. В. Малафіїк. – Режим доступу :
http://www.info-library.com.ua/books-text-4313.html.
7. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya
/zagalna-serednya-osvita/23-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4326.
8. Присяжнюк Т. А. Застосування елементів структурно-логічного мислення до розв'язання задач засобами низхідного проектування / Т. А. Присяжнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 49. – С. 110–117.
9. Присяжнюк Т. А. Оптимізація розв'язання задач з програмування засобами математики / Т. А. Присяжнюк // Комп'ютер в школі та сім'ї. – № 3 (83). – 2010. – С. 16–17.
10. Таксономія Блума [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.info-library.com.ua/books-text-4299.html.

РЕЗЮМЕ

Вакалюк Т. А. Теоретическое обоснование необходимости подготовки будущих учителей информатики к развитию логического мышления старшеклассников.

В статье определены цели обучения дисциплине «Информатика». Установлено, что основной целью обучения раздела «Основы алгоритмизации и программирования» является развитие логического мышления. Рассматриваются этапы подготовки будущих учителей информатики к развитию логического мышления школьников: усвоение общей схемы решения задач по программированию, применение метода пошаговой детализации «сверху вниз», совершенствование решения задачи по программированию по времени выполнения алгоритма; решения творческих задач по программированию; формирование мыслительных операций в процессе решения задач по программированию.

Ключевые слова: *подготовка, развитие, цели, логическое мышление, элементы таксономии Блума, алгоритмизация, пошаговая детализация, мыслительные операции.*

SUMMARY

Vakaliuk T. Theoretical justification for the necessity of training future teachers of informatics to develop logical thinking of high school students.

The article outlines the learning objectives of the subject «Informatics». It is found out that the main purpose of teaching the section «Basics of algorithms and programming» is to develop logical thinking. In this context the important assignment is to develop in students the skills of construction of algorithms, which contribute to the development of logical thinking. When constructing algorithms for solving problems students learn to perform such mental operations, as synthesis, analysis, comparison, also learn to describe action plans, draw conclusions; they develop the skills to express their own thoughts in a logical sequence.

The stages of preparation of future informatics teachers to develop logical thinking of students are considered: learning a framework for solving programming tasks; application of the step by step detailing «top-down» method; improving the solution of the programming task by the time of the algorithm execution; solving creative programming tasks; forming thinking operations in the process of solution programming tasks.

As experience testifies, the platform for learning meaningful lines bases of algorithmization, there are procedural programming languages including Pascal. This is due to the fact that this programming language was created N. Wirth for learning the fundamentals of algorithmization and programming, and is optimal and convenient for your learning in this

section. To determine which programming language for learning theme «Bases of algorithmization and programming» course «Informatics» teachers enjoy, conducted a survey of school teachers in the city of Zhitomir region. The survey confirmed that the most widely used programming language for teaching the above topics is the programming language Pascal. The majority of the teachers explained their choice by the fact that this language is the most simple for students during learning the basics of algorithmization.

Key words: *training, development, goal, logical thinking, elements of Bloom's taxonomy, algorithm, step by step detailing, thinking operation.*

УДК 371.315.6

С. Е. Генкал
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ УРОКУ БІОЛОГІЇ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ

У статті обґрунтовується необхідність оновлення уроку біології у профільних класах у зв'язку з розвивальною парадигмою навчання. Розглядається структура уроку біології, його дидактичні етапи, акцентується увага на особливостях уроку біології у профільних класах. Покривається сутність підготовки вчителя до уроку біології. Аналізуються дидактичні етапи творчого уроку біології.

Ключові слова*: урок біології у профільних класах, дидактичний етап, структура уроку, вчитель біології, творчий урок.*

Постановка проблеми. Метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є: підвищення рівня й доступності якісної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасних потреб суспільства і кожного громадянина; забезпечення гармонійного розвитку людини як найвищої цінності суспільства. З метою прискорення процесу реформування освітньої галузі прийнято низку надзвичайно важливих для освіти державних цільових програм, серед яких важливою є підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року.

З огляду на визначені пріоритети особливої актуальності набуває проблема підготовки учнів до вибору майбутньої професії, вирішення якої потребує орієнтації на неповторність особистості кожного учня, диференційованого й творчого підходу, відпрацювання ефективних методик навчання, здатних суттєво поліпшити якість засвоєння знань та вмінь.

На жаль, традиційна система навчання біології у профільних класах має низку недоліків, зокрема: домінування пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методів навчання, усталена структура уроку, нераціональне використання часу на організацію продуктивної діяльності учнів, недостатнє використання сучасних технологій навчання, відсутність методичних підходів, які б забезпечили формування цілісності й системності знань на уроках біології у профільних класах.

Зазначені проблеми та недоліки біологічної підготовки учнів зумовлюють пошук методик навчання, які б забезпечували реалізацію мети профільної освіти. Одним з оптимальних шляхів реалізації мети біологічної профільної освіти є підвищення ефективності сучасного уроку на основі формування цілісних знань і вмінь учнів, збагачення шкільної практики викладання біології.

Аналіз актуальних досліджень. Дидактичні засади профільного навчання висвітленно в роботах вітчизняних дидактів (О. І. Бугайов, М. І. Бурда, М. П. Гузик, О. К. Корсакова, С. П. Логачевська, Т. А. Логвіна-Бик, Н. І. Шиян) та російських дослідників (С. Г. Броневщук, В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фірсов). Проблемам проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту та теоретико-методичним питанням присвячені праці В. В. Гузєєва, Н. М. Бібік, С. П. Бондар, С. У. Гончаренка, В. І. Кизенко, Ю. І. Мальованого, В. А. Орлова, С. Н. Рягіна, О. Я. Савченко. Упровадження технічних засобів і телекомунікаційних технологій обгрунтовано в працях Н. О. Аніскіної, Ю. І. Діка, А. Ж. Жафярова, Ю. М. Колягіна, П. С. Лернера та ін.

Аналіз сучасного стану профільного навчання засвідчив зростання інтересу вчених до профільного навчання, але водночас дозволив констатувати відставання теорії від запитів практики, нерозробленість методичного й практичного забезпечення біологічної профільної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури уроку біології у профільних класах на засадах продуктивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Урок біології у профільних класах має контекстну спрямованість відповідно до профілю навчання учнів (учитель акцентує увагу на певних темах, розділах з урахуванням профілю класу: біолого-фізичного, екологічного, біолого-хімічного тощо) та передбачає:

– систематичне засвоєння знань, умінь і навичок на профільному рівні, досвіду творчої діяльності й соціальних відносин, які забезпечуються керівною діяльністю вчителя; використання різноманітних методів навчання та учіння; спрямованість на остаточне самовизначення;

– розвиток пізнавального інтересу учнів, його зміцнення і спеціалізація, орієнтація на подальше поповнення знань відповідно до обраної освітньої траєкторії; поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм організації діяльності учнів; наявність систематичного поточного контролю; формування наукового світогляду й цілісного бачення картини розвитку біологічної науки; розвиток творчого потенціалу, інтелектуальних, моральних, соціальних якостей учнів, прагнення до

саморозвитку та самоосвіти, активності, самостійності, пошукової та творчої діяльності; формування профільної компетентності – готовності отримувати та використовувати знання із профільної освітньої галузі, які необхідні для професійного самовизначення й самореалізації особистості [2, 62]; формування й розвиток індивідуальних характерологічних рис школярів, важливих для успішного виконання того чи іншого виду діяльності в конкретному профілі навчання [2, 62].

Плануючи навчально-виховний процес у профільних класах учитель визначає триєдину дидактичну мету, зокрема: навчальну, яка встановлює загальний напрям уроку й розкривається в спеціальних поняттях (формувати поняття, знання, уявлення про будь-які процеси, явища, будову, функції; розкрити взаємозв'язки між будовою та функціями тощо), дозволяє реалізувати профільну підготовку учнів; розвивальну, яка передбачає розвиток пізнавальних, мисленнєвих процесів (аналіз, порівняння, узагальнення), інтелектуальних навичок, організаційних (уміння планувати діяльність, здійснювати самоконтроль і самоосвіту), інформаційних (пошук, обробка інформації), комунікативних навичок (уміння працювати в групі, толерантно ставитися до іншої точки зору, коректно відстоювати власну думку тощо); виховну, яка реалізується засобами уроку (виховувати дбайливе й гуманне ставлення до природи; формувати в учнів моральну свідомість на прикладі навчального матеріалу; формувати свідоме сприйняття навколишнього світу, почуття особистісної відповідальності за власну діяльність, професійний вибір, естетичну культуру тощо).

Після ретельного планування уроку вчитель повинен здійснити самоперевірку, яка передбачає: аналіз етапів уроку, їх змісту та значення в розкритті основного етапу – формування знань і засобів діяльності; встановлення логічних зв'язків між етапами уроку; аналіз психолого-педагогічної завершеності кожного етапу; з'ясування змісту кожного етапу; постановку і реалізацію дидактичної мети; вибір форм організації навчальної діяльності учнів.

Підготовка вчителя до уроку передбачає: планування прийомів створення атмосфери зацікавленості кожного учня; використання широкого арсеналу форм і методів навчально-пізнавальної діяльності учнів; стимулювання учнів до пошукової діяльності; використання продуктивних засобів стимулювання пізнавальної діяльності; моделювання білогічних процесів, явищ; створення педагогічних ситуацій спілкування, обміну думками, які дозволяють кожному учню проявити ініціативу, самостійність,

винахідливість у способах діяльності; створення ситуацій взаємного навчання, інтерактивного спілкування, самостійної діяльності учнів; стимулювання роботи учнів з інформацією, живими об'єктами, виконання дослідів, проведення спостережень; створення ситуацій для застосування учнями здобутих знань та пізнавального досвіду; оцінювання навчальної діяльності учнів не за кінцевим результатом, а за процесом його досягнення; формування рефлексії в учнів.

Уроки біології відрізняються між собою за структурою. Структура уроку відображає функціональні зв'язки й логічні відношення між його дидактичними етапами. Дидактичний етап уроку є логічно завершеним процесуальним відрізком уроку, що характеризується [1]: конкретним дидактичним завданням, фрагментом змісту освіти, методами навчання, формами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, конкретним результатом. Розглянемо сутність та особливості дидактичних етапів уроку біології у профільних класах.

І. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Учитель актуалізує та систематизує опорні й нові знання, вміння, навички, організує фронтальну бесіду, аналізує тему і мету уроку, формулює проблемні запитання, здійснює інтеграцію вивченого матеріалу з головними питаннями нового матеріалу, контролює рівень засвоєння попереднього матеріалу. Учні відтворюють опорні знання й способи діяльності, усвідомлюють тему, мету уроку, повторюють раніше засвоєні знання, вирішують навчальні проблеми, виконують пізнавальні завдання на аналіз і порівняння біологічних об'єктів, явищ, процесів.

ІІ. Мотивація діяльності учнів. Учитель стимулює зацікавленість учнів у вивченні біологічних об'єктів, процесів, пояснює необхідність і значущість знань, розкриває можливості теми для випробування розумових сил учнів та їх професійного самовизначення, створює ситуацію успіху. Учні усвідомлюють особистісну та практичну значущість знань, готовність до опанування новими способами діяльності й підвищення ефективності своєї навчальної діяльності та до самостійного дослідження біологічних систем.

ІІІ.Формування нових знань і способів діяльності. Вчитель формулює запитання, які мають евристичний або проблемний характер, подає матеріал модулями, демонструє внутрішньопредметні зв'язки між ними та найбільш раціональні шляхи роз'язання проблеми та алгоритм дій; підводить учнів до формулювання висновків. Учні осмислюють запитання, здійснюють пошук шляхів роз'язання проблеми, висувають гіпотези та обирають способи їх доведення; повторюють і відтворюють засвоєні

засоби дій та створюють новий алгоритм, відпрацьовують зміст, аналізують і систематизують навчальний матеріал, формулюють висновки.

IV. Формування нових умінь і навичок. Учитель організує дослідницьку роботу учнів, демонструє приклад практичних дій та передовий досвід, розкриває вимоги техніки безпеки; вибирає методики ведення контролю й самоконтролю; пропонує дослідницьке завдання. Учні готуються та виконують роботу, використовуючи вивчені правила; аналізують дослідницьке завдання, засвоюють досвід і правила техніки безпеки, усвідомлюють способи контролю і самоконтролю.

V. Закріплення вивченого матеріалу. Учитель формулює запитання проблемного й евристичного характеру для перевірки засвоєних знань і способів діяльності; підводить підсумки уроку, розглядає помилки, оголошує оцінки. Учні відтворюють знання та способи діяльності, систематизують отримані знання, усвідомлюють ступінь засвоєння матеріалу.

VI. Домашнє завдання. Учитель формулює різнорівневі завдання евристичного, творчого, проблемного характеру, спонукає до самостійного пошуку додаткової інформації. Учні приймають участь в обговоренні змісту домашнього завдання та форм виконання.

Особливе місце серед форм організації навчального процесу в профільних класах займає творчий урок. Творчий урок – це урок, метою якого є розвиток оригінального мислення, творчого підходу учнів до проблем і формування освітнього продукту. Структура таких уроків відрізняється від традиційних [3]. Мета творчого уроку – організувати продуктивну діяльність учнів, від учнів вимагається створення творчої продукції (гіпотези розв’язання проблем, інтегровані схеми, таблиці, тези тощо).

Основним видом діяльності на уроці є організація творчої роботи учнів (дослідження об’єкту, аналіз явищ, біологічних процесів, їх порівняння, пошук учнями власного алгоритму дій і оригінальних ідей щодо розв’язання творчих завдань, формулювання гіпотез і їх обґрунтування).

Структура творчого уроку передбачає імпровізацію, нелінійний підхід, ситуативність, відхід від запланованого (цікаві підходи учнів до розв’язання проблем, нові точки зору, оригінальні думки). Підхід до теми уроку включає різноманітність точок зору науковців на проблему, врахування думки учня. На етапі контролю навчальних досягнень учнів учні презентують творчий освітній продукт (оригінальне розв’язання проблеми, творчий підхід, новий алгоритм).

На завершальному етапі уроку учні здійснюють рефлексію, усвідомлюють якість власної діяльності. Результатом уроку є засвоєний учнями досвід творчої діяльності, побудований власний алгоритм дій.

Творчий урок складно оцінити за усталеними вимогами тому, що мета й результати відрізняються від традиційного уроку. Необхідно аналізувати урок крім загальноприйнятих вимог, ще й за характером творчого освітнього продукту учнів, який може бути оцінений за такими критеріями: суб'єктивна новизна розробки учнів (дана ідея або гіпотеза висувається учнем вперше); об'єктивна новизна (ніхто з учнів раніше такого рішення, гіпотези, підходу не пропонував); репродуктивна частина (урахування фундаментальних біологічних теорій, законів, закономірностей, концепцій).

Між зазначеними критеріями повинен бути певний баланс, тобто суб'єктивно нового та об'єктивно нового у відповіді повинно бути більше, ніж репродуктивної частини, це і визначатиме якість творчого освітнього продукту.

А. В. Хуторський [3] до творчих уроків відносить уроки когнітивного типу (урок-спостереження, урок-експеримент, урок дослідження об'єкту, пошуковий урок, урок постановки проблеми та її вирішення, інтегративний урок, урок конструювання теорій, міжпредметний урок), уроки креативного типу (урок-діалог, урок моделювання, урок-евристична ситуація, ділова гра; прогностичний урок, урок-олімпіада, урок творчого узагальнення, урок-парадокс, урок-фантазія, урок винаходів), уроки організаційно-діяльнісного типу (урок-проект, урок-рефлексія, урок захисту індивідуальних освітніх програм, урок цілепокладання, урок оцінювання або взаємооцінювання), уроки комунікативного типу (бінарний урок, урок-виставка, урок взаємоконтролю, урок конференція, урок-аукціон, урок-КВК, урок-змагання, урок-«круглий стіл», урок «суд над явищем»).

На творчому уроці використовуються пізнавальні завдання. Ці завдання згруповані за видами діяльності, серед яких виділяють: когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні [3]. Завдання когнітивного типу: «наукова проблема» (яке значення має закон гомологічних рядів спадкової мінливості М. І. Вавілова для сучасної клінічної генетики, селекції, теорії еволюції?); «дослідження об'єкту» (проведіть дослідження з визначення залежності рівня організації тварин від типу та рівня розвитку нервової системи); «структура» (пошук принципів побудови різних структур: «Порівняйте органели, які сприяють синтезу енергії у тварин, рослин і бактерій»); «загальне в різному» (виявлення загального або відмінного у різних біологічних системах: «Установіть спільні риси будови клітини грибів, бактерій, рослин, тварин та виявіть причини появи спільних ознак»); «різнонаукове пізнання» (що спільного та відмінного між процесами фотоперіодизму, фотоморфогенезу, фотосинтезу?).

Завдання креативного типу: «навчальний посібник» (учням пропонується виготувати власний навчальний посібник з теми, розділу, збірник творчих завдань, задач); «зроби по-своєму» (запропонуйте свій хід досліду явища тургору, осмосу, дифузії).

Завдання організаційно-діяльнісного типу: «мета» (сплануйте декілька експериментів на тему «Будова клітини»); «доповідь» (складіть доповідь за найбільш цікавою для вас темою з розділу); «рефлексія» (усвідомити якість власної діяльності протягом конкретного періоду часу, проаналізувати помилки, вивести правила та алгоритм діяльності); «оцінювання» (написати рецензію на навчальний відеофільм, наукову роботу чи відповідь іншого учня).

Отже, важливе значення має організація творчої та евристичної діяльності учнів профільних класів, до того ж, зміст навчального курсу біології містить значний проблемний та евристичний потенціал. Проте за відсутності навичок самоорганізації продуктивної діяльності в учнів можуть виникнути утруднення під час створення якісного освітнього продукту. У цьому випадку допомагають алгоритмічні рекомендації, у яких відображено напрями діяльності учнів (позначте виявлений вами феномен поняттям чи терміном; виразіть незвичайність та сутність, яка відрізняє його від інших явищ; сформулюйте запитання чи проблему, яка у вас виникла; складіть план свого подальшого дослідження; запропонуйте свою версію, гіпотезу, яка пояснює феномен; зробіть висновки з дослідження, проведіть самооцінку своєї діяльності).

Творчість учнів профільних класів може виявлятись у:

- оригінальних узагальненнях, висновках;
- умінні бачити перспективи розвитку будь-якої сфери біологічних знань;
- творчому застосуванні навчальної інформації (біологічних фактів, законів, закономірностей);
- інтуїтивному виборі вірного шляху;
- побудові власного алгоритму дій у змінних умовах та нестандартних ситуаціях;
- прогностичних уміннях (передбачати розвиток процесів, явищ, результати будь-якого впливу на біологічні об’єкти та системи);
- здатності розв’язувати біологічні завдання декількома шляхами;
- вмінні самостійно планувати і проводити експериментальну, дослідницьку діяльність;
- переосмисленні нових фактів та їх зв’язку з фундаментальними знаннями, що створює цілісну систему біологічних знань.

Загальна характеристика основних видів творчої діяльності дає можливість побачити, що при її здійсненні в учнів проявляються такі якості, як продуктивність і оригінальність мислення, винахідництво, уміння бачити проблему, комбінаторність, інтуїція, а також високий рівень розвитку загальних інтелектуальних здібностей.

Висновки. Уроки біології у профільних класах мають певні особливості: контекстну спрямованість змісту, домінування евристичного, творчого, проблемного, дослідницького підходів до діяльності учнів, спрямованість на задоволення освітніх інтересів та потреб учнів, формування продуктивних форм мислення, створення умов для розвитку, самореалізації та професійного самовизначення учнів.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні методичного інструментарію вчителя: методів, прийомів, засобів, форм організації діяльності учнів в умовах профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. В. Гадецький. – Харків : «Ранок», 2004. – 136 с.

2. Корсакова О. К. Актуалізація проблеми поглибленого вивчення профільних загальноосвітніх предметів / О. К. Корсакова // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Випуск 39. – С. 61–65.

3. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

РЕЗЮМЕ

Генкал С. Э. Особенности структуры урока биологии в профильных классах.

В статье обосновывается необходимость обновления урока биологии в профильных классах в связи с парадигмой развивающего обучения. Рассматривается структура урока биологии, его дидактические этапы, акцентируется внимание на особенностях урока биологии в профильных классах. Раскрывается сущность подготовки учителя к уроку биологии. Анализируются дидактические этапы творческого урока биологии.

***Ключевые слова**: урок биологии в профильных классах, дидактический етап, структура урока, учитель биологии, творческий урок.*

SUMMARY

Genkal S. Peculiarities of biology lesson structure in the specialized classes.

The article substantiates the need to update biology lessons in the specialized classes in connection with developmental paradigm of education. The structure of biology lesson, its didactic stages are considered, the focus is made on the peculiarities of biology lessons in the specialized classes. The essence of traditional and creative biology lesson is analyzed. The purpose of the creative lesson is to organize students' productive activity. The author concludes that the lessons of biology in specialized classes have certain peculiarities.

It is found out that biology lesson in specialized classes has context-sensitive orientation in accordance with the profile of students' training (teacher focuses on specific

topics, sections, taking into account the profile class: biological-physical, ecological, biological and chemical etc) and provides for the systematic assimilation of knowledge and skills at the profile level, experience of creative activities and social relations, which are provided by the leadership of the teacher, using various methods of learning and teaching; focus on the final self-determination; the development of the cognitive interest of students, its strengthening and specialization, orientation to further replenishment of knowledge, in accordance with the selected educational path; a combination of front, group, individual forms of organization of students' activity; the presence of systematic current control; formation of a scientific outlook and a holistic vision of the picture of the development of biological science; development of creative potential, intellectual, moral, social qualities of students, aspiration to self-development and self-education, self-sufficiency, search and creative activity; formation of profile competence – readiness to receive and use the knowledge of the profile of the education sector, which is necessary for professional self-determination and self-realization; formation and development of individual characteristic features of schoolchildren, important for the successful implementation of an activity in a particular profile training.

The author considers the prospect of further research which is aimed at improving the methodological teaching tools: methods, techniques, tools, forms of organization of students' activity in the conditions of the specialized school.

***Key words**: biology lessons in the specialized classes, didactic stage, the structure of the lesson, the teacher of biology, creative lesson.*

УДК 37.016:54

О. О. Гиря
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ

У статті акцентовано увагу на розвитку логічного мислення учнів у процесі розв'язання задач з хімії. Запропоновано сучасні прийоми оптимізації даного процесу. Визначено структуру, доведено логіку обґрунтування етапів розв'язання задачі. Доведено, що реалізація описаної методичної системи навчання учнів розв'язанню розрахункових задач приводить до скорочення кількості помилок учнів; зростанню успішності розв'язання учнями задач; збільшення кількості оригінальних розв'язків типових задач і успішно виконаних нестандартних завдань.

***Ключові слова**: логіка, логічне мислення, хімічна задача, алгоритм розв'язку, метод покрокової диференціації, сюжетно-рольові завдання.*

Постановка проблеми. Освіта, що є могутнім фактором культури, має сприяти максимальній реалізації закладених у людині можливостей. Тому розвиток конкретного учня є основною метою навчального процесу.

Розуміння особистості як суб'єкта розвитку обумовлює необхідність організації активної інтелектуальної діяльності в навчанні. Необхідно зазначити, що це можливо через постійне створення проблемних ситуацій,

що переходять в усвідомлення учнями сутності хімічних задач. Одним з головних показників засвоєння учнями знань з хімії є вміння успішно користуватися знаннями під час розв'язування розрахункових задач. В умовах задач завжди передбачено використання знань у конкретних, а не рідко й, у зовсім нових для учнів зв'язках.

Аналіз актуальних досліджень. Формування й розвиток творчих здібностей учнів у процесі розв'язування задач є проблемою, що займає чинне місце в психологічних і дидактичних дослідженнях і відноситься до числа найбільш актуальних питань сучасної науки та практики. Ось чому в працях Г. С. Альтшуллера, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. С. Івашкіна, Т. В. Кудрявцева, Ю. М. Кулюткіна, Я. О. Пономарьова, О. К. Тихомирова та інших дослідників розкривається зміст деяких методів вивчення і одночасного розвитку творчого мислення в процесі розв'язання задач. Визначенням місця й ролі творчих задач у процесі навчання хімії та методів їх розв'язування займалися О. В. Березан, Н. М. Буринська, В. І. Новицька, П. П. Попель, І. В. Світанько, І. П. Середа, Л. О. Слета, В. В. Сорокін, Ю. В. Холін, В. І. Староста, О. Г. Ярошенко та інші вчені-методисти.

Високо оцінюючи наукове і практичне значення виконаних досліджень з проблем розвитку творчих здібностей учнів у процесі розв'язування хімічних задач, ми змушені зазначити, що на сьогоднішній день низка аспектів не знайшла належного розв'язання. Зокрема, це питання впливу використання творчих задач з хімії в роботі з учнями загальноосвітньої школи на розвиток інтелекту. У методичних посібниках неповно розкриваються можливості використання ускладнених задач у навчальному процесі, задачі подано в недостатній кількості.

Мета статті – теоретично обґрунтувати логічну структуру процесу розв'язання хімічних задач та деталізувати елементи відповідної організаційно-методичної системи.

Виклад основного матеріалу. Розв'язування задач – важлива складова оволодіння основами сучасної хімії. Включення завдань до навчального процесу дозволяє реалізувати основні дидактичні принципи навчання:

1) забезпечення самостійності й активності учнів;
2) досягнення міцності знань і вмінь;
3) здійснення зв'язку навчання з життям.

У процесі розв'язання завдань відбувається складна розумова діяльність учнів, яка визначає розвиток як змістової сторони мислення

(знань), так і дієвої (операції, дії). Кожна задача формулюється як завдання, питання або проблема, що потребують відповіді у формі певним чином організованого доказу. Для полегшення цього доказу замість традиційного запису умов завдання, коли запитання губиться серед різноманітних даних, ми пропонуємо моделювання умови задачі. Загальна стратегія навчання здійснюється через подану на рис. 1 структуру та логіку обґрунтування.

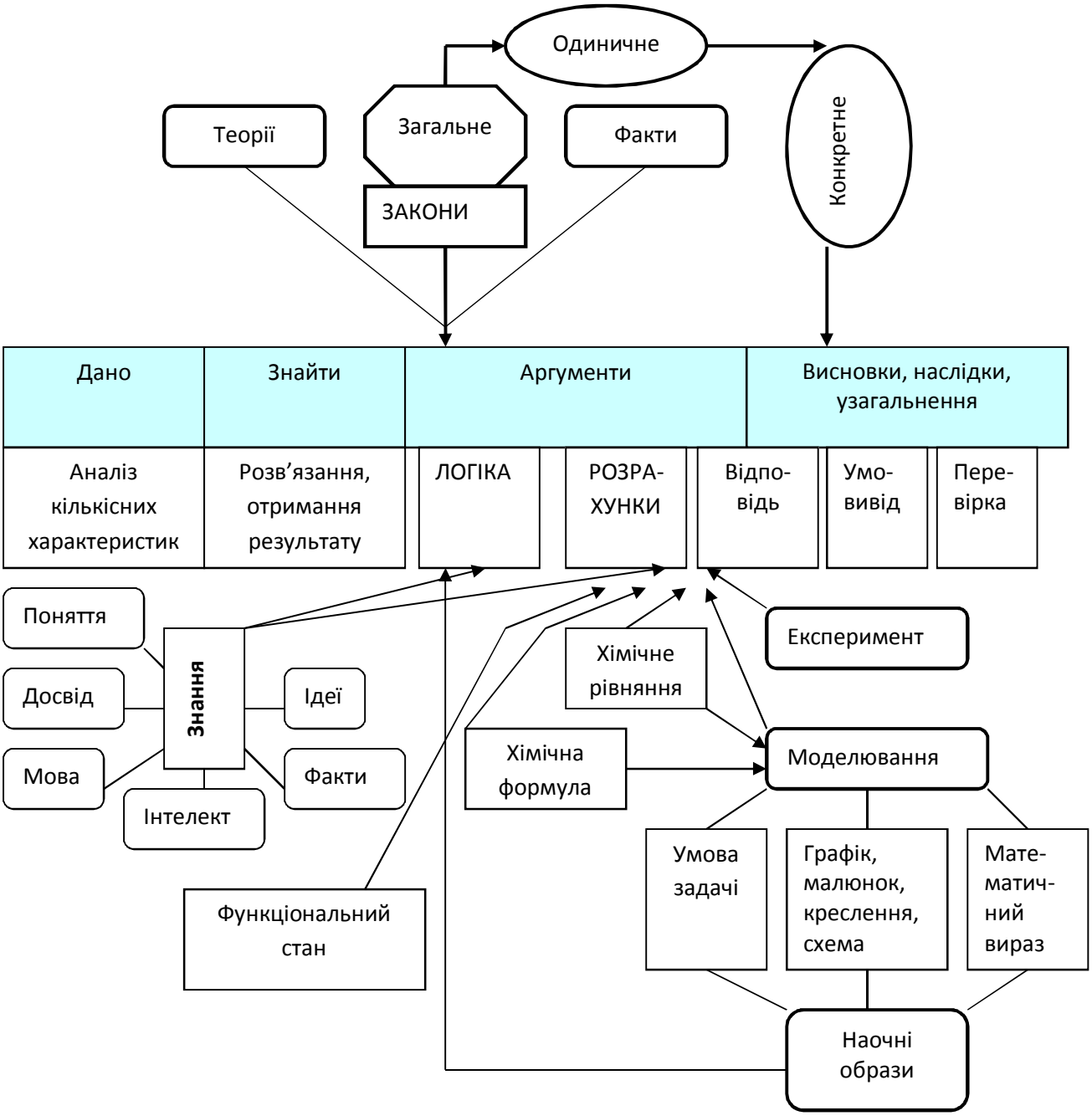


Рис. 1. Структура та логіка обґрунтування етапів розв'язання задачі

Усі логічні закони не можуть бути адекватно передані природною мовою. Низка особливостей мови спілкування людей заважає передати логічну форму міркування. Це добре заповнює штучна мова – формалізована. Слова звичайної мови замінюються знаками, символами. Зникає неясність, двозначність. (Наприклад, рівняння й формули в хімії). Тільки виконавши достатнє число завдань за аналогією, учень зможе виділяти певні зв'язки в матеріалі, сприйняття насичується роздумами і якісно змінюється. В учня розвивається уміння тривалий час утримувати увагу на логічно організованому матеріалі. Однак така здатність розвивається поступово і не в усіх однаково. Ідеальним варіантом було б освоєння матеріалу учнем удома, а в школі – його опрацювання і вироблення навичок. На практиці цей варіант неможливий, адже таких учнів одиниці, основна маса класу на таке не здатна. Доводиться на уроці комбінувати окремі елементи знань, а це не сприяє їх якості. Крім того, програма перенасичена фактичним матеріалом. Бракує часу на тренування вмінь учнів і відпрацювання базових навичок [2].

Ми погоджуємося з поширеною в сучасних методичних виданнях думкою, що хімія в школі викладається не як наукова дисципліна, а як набір фактичного матеріалу для запам'ятовування, особливо це стосується курсу неорганічної хімії. На наш погляд, за час навчання хімії – науки про хімічні перетворення речовин – учні не отримують відповіді на ключове запитання: чому можливий перебіг хімічних реакцій? У роботі Н. С. Ахметова «Актуальні питання курсу неорганічної хімії» цей аспект навчання хімії характеризується так: «Відсутність стрункої системи вивчення фундаментальних основ теорії будови і вчення про хімічний процес не дозволяє розкрити причинно-наслідкові зв'язки, й тому учні за хімічними формулами і рівняннями часто не бачать конкретної речовини з притаманною їй сукупністю властивостей і не розуміють сутності хімічних перетворень» [1].

Ми переконані, що необхідно розвивати на уроках логічне мислення учнів, особливо в процесі розв'язання задач. Логіка (від грец. logos) – наука про загальні закони розвитку об'єктивного світу і пізнання. Мислення – здатність міркувати і мислити. Логічне мислення – здатність мислити, заснована на правильному умовиводі. Враховуючи особливості викладання хімії в сучасних умовах, ми використовуємо організаційно-методичну систему навчання учнів розв'язанню складних хімічних задач, що поєднує традиційні та нетрадиційні форми організації навчального процесу.

Елементи організаційно-методичної системи включають:

- уроки навчання прийомам розв'язання задач.
- уроки формування навичок вибору способів розв'язання задач.
- практичні заняття.
- уроки-бенефіси (урок однієї задачі).
- уроки формування навичок вибору способів вирішення завдань.

Розглянемо структуру запропонованих типів уроків.

Уроки навчання прийомам розв'язання задач. Етапи уроку:

1. Постановка перед учнями мети: вивчивши умову задачі, запропонувати можливі способи її розв'язання.

2. Усні вправи з метою повторення необхідних для розв'язання формул.

3. Фронтальна бесіда з учнями стосовно визначення можливих способів для розв'язання задачі.

4. Фронтальна робота з розв'язання задачі одним із запропонованих способів.

5. Самостійне розв'язання задачі іншого типу (перевірка за зразком).

6. Усний аналіз декількох розв'язків задач, порівняння їх з позиції доцільності та ефективності.

Уроки формування навичок вибору способів розв'язання задач.

1. Перевірка вчителем виконання домашніх завдань.

2. Класифікація учнями на уроці завдань щодо способів їх розв'язання.

3. Виділення з кожної групи задач таких, які можна розв'язати різними способами.

Урок однієї задачі. Ми вважаємо, що необхідно ширше використовувати дослідницькі уроки, на яких учень стає активним учасником пошуку розв'язання, відчуває при цьому радість відкриття й гіркоту поразок, коли обраний шлях заводить у глухий кут. Урок такого типу ніби завершує певний етап навчання розв'язанню задач, тому його краще провести в той момент, коли учнями засвоєні необхідні поняття й розібрана низка конкретних прийомів розв'язання задач. Увага на цьому уроці концентрується в основному на аналізі прийомів, за допомогою яких розв'язується задача. Тому, щоб не витрачати сили на знайомство з умовою декількох задач, досить розглянути розв'язання лише однієї задачі, цікавої за змістом, багатої ідеями, що має декілька способів розв'язання.

Творча активність учнів і, у кінцевому рахунку, успіх уроку цілком залежать від тих методичних прийомів, які обирає вчитель для аналізу задачі. Вони підпорядковані, в основному, двом цілям:

1) спрямувати діяльність школярів на дослідження зв'язків між даними задачі;

2) відпрацювати вміння робити логічний висновок з отриманих результатів.

Декілька перших хвилин уроку необхідно відвести для того, щоб зняти в учнів страх перед задачею, налаштувати їх на дослідницьку роботу, на пошук оптимального розв'язку.

Після того, як задачу розв'язано декількома способами, пропонуємо учням питання:

1. Якими способами була розв'язана задача?
2. Який з них найбільш раціональний?
3. Яка закономірність між даними задачі була основною в кожному способі?
4. Чи не можна розглянути цю задачу як окремий випадок більш загальної задачі?
5. Чим цікава дана задача?

Запитання допомагають учням усвідомити, якими новими прийомами збагатився їх досвід розв'язання задач.

У процесі навчання розв'язання задач з хімії рекомендуємо для використання такі прийоми: усне розв'язання задач, використання алгоритмів, метод покрокової деталізації під час розв'язання розрахункових задач, застосування хімічного тренажера.

Прагнення сформувати вміння учнів будувати розумовий процес під час розв'язання задач, навчити, як і в якій послідовності діяти, оперувати умовами задачі, призвело до виникнення конкретного напряму в методиці навчання учнів завдань – використання алгоритмів. Під час пояснення нового типу задач рекомендуємо застосовувати опорні схеми, що містять алгоритми розв'язку. Схеми доцільно виконувати у вигляді таблиць і використовувати як наочні посібники на екрані комп'ютера або мультимедійного проектора. Ще більш ефективним є *метод покрокової деталізації*. Цей метод застосовується в тих випадках, коли необхідно виконати великий обсяг роботи, а результати його завжди придатні для подальшого використання. На основі методу покрокової деталізації Л. Г. Мелеховою розроблено систему блок-схеми розрахункових задач. Схеми складені з урахуванням психологічних особливостей учнів згідно з

такими принципами, як пізнавальність; різний рівень завдань; успішність; послідовність і логічність; багатоваріантність; повнота охоплення навчального матеріалу.

Прийом усного розв'язання задач ставить учнів перед необхідністю міркувати, порівнювати, співставляти й узагальнювати. Для організації усного розв'язання задач зручніше робити картки, а не записи на дошці, в яких різними кольорами виділити умову задачі, формулу речовини або рівняння хімічного процесу, формули для розв'язання. Картки по ходу розв'язання закріплювати на дошці або проектувати на екран через мультимедійний проектор комп'ютера. Даний прийом стимулює пізнавальну активність учнів, учить їх розв'язувати задачу раціонально, дає можливість збільшувати число розв'язаних задач.

Акцентуємо увагу на необхідності впровадження в навчальний процес творчих завдань. *Сюжетно-рольові творчі завдання*, на відміну від традиційних, містять не лише інтелектуальний компонент, але також емоційний і комунікативний. У процесі розв'язання задач необхідно використовувати додаткову інформацію (учні використовують різні джерела інформації, це може бути й мережа Інтернет).

Наведемо приклад традиційної форми подання творчого завдання: «Під час пояснення відновлювальних властивостей форміатної кислоти припустимі дві гіпотези: 1) форміатна кислота здатна до реакцій відновлення, оскільки її молекула містить альдегідну групу, а для альдегідів такі реакції є характерними. 2) форміатна кислота здатна до реакцій відновлення за рахунок інших функціональних груп. Запропонуйте аналіз цих паралельних гіпотез, які допускають експериментальну перевірку. Можна використати сюжетно-рольову гру у формі творчого завдання: «Твій мопед не працює. Ти безсилий і залишився з носом. Ти замінив свічку. Ти перевірив запалювання. Ти прочистив карбюратор. Шланг підведення бензину також не заблоковано. Може, маленька дірка в бензобаці? Ні! Тоді що? Згадай, ти вже один раз мав справу з повітряним фільтром. Подумай, який об'єм повітря повинен пройти через повітряний фільтр для спалювання палива з повністю заповненого бака (5 л), щоб мопед справно працював?». Ситуація пов'язана з реальним життям і наш досвід засвідчує, що більшість школярів під час надання їм різних типів задач обирають емоційно-привабливі, особистісно-значущі, тобто зазвичай сюжетно-рольові.

Під час використання пізнавальних задач у низці випадків навчання здійснюється через опору на вже наявні знання й життєвий досвід (через

пояснення буденного з позиції науки) учнів. На початковому етапі інтегровані задачі використовуються більшою мірою з метою залучення уваги й стимулювання цікавості або розвитку допитливості. У цей період задачі мають переважно ілюстрований характер. На наступних етапах навчання використовуються інтегровані пізнавальні задачі проблемного характеру.

Набуті при цьому навички логічного мислення (уміння класифікувати, проводити аналогії, робити правильні умовиводи) складають необхідний фундамент зрілості мислення.

Показниками ефективності розвитку логічного мислення можуть служити такі характеристики:

– якість виконання учнями завдань, що вимагають здійснення розумових операцій: аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, класифікація;

– повнота, послідовність, логічність, обґрунтованість суджень учнів;

– використання отриманих знань при вирішенні нових навчально-пізнавальних завдань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реалізація методичної системи навчання учнів розв’язанню розрахункових задач приводить до скорочення кількості помилок у контрольних роботах учнів, викликаних несформованістю навичок самоконтролю і самокорекції, відсутністю самостійно знайдених способів розв’язання; зростає успішність розв’язання учнями задач з відсутньою і надлишковою інформацією; збільшується кількість оригінальних розв’язків типових задач і успішно виконаних нестандартних завдань.

Вважаємо, що одним з найбільш перспективним напрямів у розвитку логічного мислення учнів під час розв’язання хімічних задач є використання інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахметов Н. С. Актуальные вопросы курса неорганической химии. / Н. С. Ахметов. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.

2. Буринська Н. М. Методи розв’язування задач. / Н. М. Буринська. – К. : Либідь, 1996. – 80с.

РЕЗЮМЕ

Гиря А. А. Развитие логического мышления учащихся в процессе решения химических задач.

В статье акцентируется внимание на развитии логического мышления учащихся в процессе решения задач по химии. Предложены современные приемы оптимизации этого процесса. Определена структура, доказана логика обоснования этапов решения задачи. Доказано, что реализация описанной методической системы обучения учащихся решению расчетных задач приводит к сокращению

количества ошибок учащихся; росту успешности решения учащимися задач; увеличению количества оригинальных решений типовых задач и успешно выполненных нестандартных задач.

***Ключевые слова**: логика, логическое мышление, химическая задача, алгоритм решения, метод пошаговой дифференциации, сюжетно-ролевые задания.*

SUMMARY

Girya A. The development of logical thinking of students in the process of solving chemical tasks.

The article focuses on the development of logical thinking of students in the process of solving chemical tasks. Modern techniques of process optimization are proposed. The structure and logic justification of steps of problem-solving process are given. It is shown that the implementation of the described methodology of teaching students to solve calculating problems leads to the reduction in the number of students' errors, increase in students' achievements in solving problems, increase in the number of original solutions to common tasks and successfully performed non-standard tasks.

In the process of solving tasks takes place a complex mental activity of students, which defines the development as a substantive side of thinking (knowledge) and an activity (operations, actions). Each task is formulated as a task, a problem or a question to be answered in the form of certain way organized proof. To facilitate this proof instead of the traditional recording conditions of the problem, when the issue will be lost among various data the modeling conditions of the problem are offered.

The author believes that it is necessary to develop at the lessons the logic of students' thinking, especially in the process of solving tasks. Logical thinking is the ability to think, based on the right thought. Taking into account the peculiarities of teaching chemistry in modern conditions, the author uses the methodological training system of students of the solution of complex chemical problems, combining traditional and non-traditional forms of organization of educational process.

The attempt to form in pupils the skills to build a thinking process during the solution of the tasks, to teach how and in what sequence to act, to operate the terms of the problem led to the emergence of specific directions in methodology of teaching students tasks – using algorithms. During the explanation of a new type of task, we recommend to use the support scheme containing solution algorithms.

The author points out the indicators of the effectiveness of the development of logical thinking: quality of solving tasks that require the implementation of the mental operations: analysis, synthesis, generalization, concretization, classification; by students; completeness, consistency, validity of judgments of the students; use the knowledge for solving new cognitive tasks.

Key words: logic, logical thinking, chemical problem solving algorithm, the method of step-by-step differentiation, the plot-role assignments.

УДК 378.14: 001.4

Н. Б. Грицай
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНА ГАЛУЗЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ

У статті проаналізовано погляди науковців на формування предметних методик. Встановлено співвідношення між дидактикою, загальною і частковою методиками та технологією навчання. Доведено повноцінність методики навчання як педагогічної науки. Зроблено спробу категоріально розмежувати поняття «методика навчання» і «технологія навчання». Обґрунтовано недопустимість заміни терміна «методика» на термін «технологія». Вказано особливості методики навчання біології як самостійної галузі науково-педагогічних знань.

Ключові слова: *методика, дидактика, технологія, методична підготовка, професійна підготовка, методика навчання біології, наукова галузь, майбутні вчителі біології.*

Постановка проблеми. У професійній підготовці майбутніх учителів біології важливе значення має їхня методична підготовка. Окремі пропедевтичні методичні знання студенти здобувають під час вивчення біологічних дисциплін, порівнюючи й пов'язуючи навчальний матеріал із шкільним курсом біології, а також під час навчально-польових практик. Ключовою навчальною дисципліною в методичній підготовці студентів є «Методика навчання біології». Проте з огляду на сучасні тенденції розвитку вітчизняної освіти в навчальних планах підготовки майбутніх педагогів-біологів з'являються такі нові дисципліни, як «Теорія і технології навчання біології», «Технологія та методика навчання біології», «Педагогічні технології», «Інноваційні технології у біологічній освіті» тощо.

На жаль, згідно з результатами проведеного дослідження, під час вивчення таких дисциплін студенти, а іноді й самі викладачі, чітко не усвідомлюють відмінності між поняттями «методика навчання» і «технологія навчання», нерідко безпідставно замінюючи перший термін другим, уважаючи їх тотожними.

Поняття «технології» стрімко увійшло в сучасну педагогічну науку і шкільну практику та набуває все більшого поширення. У деяких педагогічних дослідженнях результатом підготовки майбутнього вчителя прогнозують не творчого педагога, педагога-майстра, а педагога-технолога (щось на кшталт технолога харчової промисловості, технолога швейного виробництва тощо).

У зарубіжній педагогіці замість терміна «методика навчання біології» використовують «дидактика біології».

З огляду на це виникає необхідність з'ясувати співвідношення дефініцій «дидактика», «методика» і «технологія» та коректність їхнього використання в педагогічній теорії й практиці.

Аналіз актуальних досліджень. Питання взаємозв'язку дидактики і методики навчання окремих предметів досліджували Б. Всесвятський, І. Звєрєв, В. Краєвський, Л. Кейран, М. Кудайкулов, І. Лернер, О. Миролюбов, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Сорокін, Л. Панчешникова.

У наукових працях К. Авраменко, О. Арбузової, М. Гриньової, А. Молдажанової, І. Осадченко, Г. Саранцева, Д. Трайтака, Г. Швецова висвітлено їхнє розуміння відмінностей між методикою і технологією навчання. Проте на сьогодні у вітчизняній науці немає чіткого категоріального розмежування понять «технологія навчання» та «методика навчання».

Мета статті: з'ясувати сутність поняття «методика навчання біології», обґрунтувати взаємозв'язки методики навчання з дидактикою, диференціювати терміни «методика» та «технологія» в навчанні біології.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу літературних джерел дають підстави стверджувати, що в наукових колах поширена думка про дидактику як теорію навчання і методику як часткову дидактику. Згідно з визначенням С. Гончаренка, методика навчального предмета – це «галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета» [1, 206].

Часткові методики мають давню історію і не відразу оформилися в самостійні педагогічні науки. За словами вченого-методиста Г. Саранцева, виникнення предметних методик датують XVIII століттям. Методики навчання виникли з метою відбору дидактичних прийомів учителя, використання яких забезпечує якісне засвоєння предметного змісту, заданого фахівцями досліджуваної наукової галузі (математиками, фізиками, біологами тощо). Вони мали нормативно-рецептурний характер з конкретних питань вивчення предмета. Роль методики обмежувалася розробленням методичних рекомендацій щодо вивчення навчального матеріалу. Незважаючи на деяке пожвавлення уваги методистів XIX ст. до предметного змісту, основною метою методики навчання до початку XX ст. залишався пошук дидактичних прийомів учителя, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок. Із збільшенням кількості прийомів необхідними виявились їх систематизація та узагальнення, що стало завданням дидактики. Предметні методики почали розглядати як додатки дидактики [11, 16].

Методист-біолог І. Зверєв стверджував, що вітчизняні методики формувалися під впливом передових педагогічних ідей та фундаментальних учень у спеціальних науках. Вони відображають вплив соціально-економічних умов розвитку суспільства. Учений зазначав, що науково-методичні основи викладання природознавства в школі закладено понад сто років тому О. Гердом, який розвивав ідеї К. Ушинського в галузі біологічної освіти, ввібравши в себе дарвінівське вчення [5, 19].

З середини ХХ століття предметні методики з прикладних дидактик починають трансформуватися в самостійні наукові галузі, покликані відповісти на такі запитання: «Навіщо вчити?», «Чого навчати?», «Як учити?».

Г. Саранцев влучно зазначив, що навчання в дидактиці характеризується відношенням «діяльність учителя – діяльність учня», а в методиках – «діяльність учителя – зміст навчального предмета – діяльність учня»; тому змістом навчання в дидактиці є взаємопов’язана діяльність учителя й учня, а в методиках – взаємодія викладання, навчання та змісту навчального матеріалу [11, 21].

М. Скаткін також розглядав дидактику й методику як відносно самостійні педагогічні дисципліни, що мають спільний об’єкт – процес навчання, але різні предмети [2, 124].

І. Зверєв констатував, що предметом дослідження тієї чи іншої часткової методики є певна галузь (складова частина) освіти в її різних формах і рівнях. На його думку, часткові методики як прикладні педагогічні науки покликані забезпечити інтеграцію суміжних наукових знань під час аналізу та обґрунтування ефективних шляхів навчання на кожному його етапі, в кожній конкретній навчальній ситуації. Учений наголошував, що основна особливість методики полягає в дидактичній переробці того конкретного матеріалу, який обирається як предмет вивчення в школі [5, 20].

О. Савченко вказує на тісний зв’язок дидактики з методикою, яку включала раніше як свою нормативну частину (рекомендації щодо викладання певного предмета) [10, 21]. За словами вченої, з часом відбувся розподіл на загальну й часткову дидактики, і остання поступово набула статусу самостійної педагогічної дисципліни з власною теоретичною та прикладною частинами [10, 22].

Погоджуємося з О. Савченко в тому, що методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики (цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання), на рівні предметного змісту відповідає на запитання: «Як найкраще навчати, розвивати і виховувати

школярів у процесі засвоєння певного навчального матеріалу?». Дидактика «виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію», а окремі методики є підґрунтям дидактики, «експериментальним полем, на якому випробовуються дидактичні ідеї» [10, 22].

Подібну думку висловлює А. Молдажанова, яка стверджує, що дидактика «дає уявлення про загальні закономірності будь-якого процесу навчання», а методика «розглядає те загальне, що є в навчанні будь-якого предмета й розкриває те специфічне, тобто особливе, що є в навчанні тільки певного предмета» [8].

У науковій статті Л. Нікітиної визначено такі особливості методики навчання як самостійної науки:

– методика має свій предмет, відмінний від педагогіки, психології та інших наук, її можна визначити як теорію освітньо-виховної роботи з конкретного навчального предмету;

– прикладний характер методики передбачає поєднання теорії та практики, що в результаті впливає на шкільну практику;

– методика охоплює такі змістові лінії: зміст навчання й особливості засвоєння учнями предмета, методи і прийоми навчання, побудова уроку, методи дослідження;

– важливою особливістю методики є її варіативність, тобто допустимість кількох рішень одного й того самого практичного питання, що пояснюється мінливістю умов, у яких відбувається навчальне заняття [9, 17].

І. Левченко доводить, що методику можна вважати самостійною наукою, яка має свій *об'єкт* (процес навчання), *предмет* дослідження (методична система навчання), базується на *методології* (розробка методів дослідження, методичних систем і обґрунтування змісту навчання тощо), *теорії* (виявлення і систематизація закономірних зв'язків між компонентами методичних систем навчання), *додатках* (формування понять, методика навчання розв'язання задач тощо) [7, 38].

Отже, методика навчання предмета – це самостійна наука з власним предметом, методами дослідження, понятійним апаратом і концепціями.

Вітчизняні вчені-методисти визначають методику навчання біології як педагогічну науку про систему навчання та виховання учнів, зумовлену особливостями вивчення шкільного курсу біології [4, 5].

На сучасному етапі розвитку освіти методику навчання біології можна вважати самостійною науковою галуззю, об'єктом якої є процес навчання біології, а предметом – методична система навчання біології, що складається із завдань навчання, змісту біологічної освіти, методів, засобів та форм

навчання. Методика навчання біології поділяється на загальну (розкриває теоретичні питання вивчення біології) і часткову, або спеціальну (методика вивчення тем та окремих питань програмного матеріалу, проведення окремих уроків, екскурсій, позаурочних та позакласних занять).

Таким чином, у контексті пропонованого дослідження можна простежити взаємозв'язок і взаємопроникнення таких галузей педагогічної науки, як дидактика, загальна методика навчання біології і часткова методика навчання біології, що сприяє плавному переходу від теорії до методики і від них до технології навчання. Цей взаємозв'язок можна зобразити у такому вигляді: *дидактика => загальна методика навчання біології => спеціальна (часткова) методика навчання біології => технології.*

У педагогічному словнику С. Гончаренка вказано, що технологія навчання – це «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1, 331].

Проте в більшості наукових джерел технологію навчання розуміють як сукупність різних засобів, що забезпечує прогнозований результат або як алгоритм дій учителя, спрямованих на розв'язання певної навчальної проблеми. Деякі вчені навіть вважають доцільним замінити термін «методика навчання» на «технологія навчання».

На наш погляд, це зовсім різні педагогічні категорії, і тому механічна заміна одного терміна іншим є неприйнятною. Цю думку підтверджує О. Дубинчук, яка вказує на неправомірність перенесення терміна «технологія» на широке коло педагогічних явищ (наприклад, технологія дослідження, технологія організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, технологія навчання контролю і самоконтролю знань). За словами дослідниці, «таке намагання охопити всю сукупність педагогічних категорій, принципів, закономірностей, весь фонд психолого-педагогічних знань терміном «технологія» не лише не забезпечує узагальнення й системності педагогічної термінології, а й знижує продуктивність наукових досліджень і дезорієнтує практику» [3, 41].

Непримиренним борцем за неприпустимість заміни терміну «методика навчання» на «технологія навчання» був видатний методист-біолог Д. Трайтак.

Уже згадуваний Г. Саранцев стверджував, що роль технології полягає в діагностуванні завдань і виявленні умов (методів, форм, засобів, залежностей), тобто проектуванні процесу, виконання якого дасть змогу досягти поставлених завдань. Тому технологія в жодному разі не може

скасовувати теорію і методику, оскільки вона ґрунтується на них, і її продуктивність цілком залежить від рівня їхнього розвитку [12].

Н. Кузнецова вважає, що методика навчання відповідає на низку запитань: «Для чого вчити?», «Чого вчити?», «Як учити?», «Як на прикладі змісту предмета розвивати і виховувати учнів?», а технологія шукає відповіді на такі запитання: «Як оптимально організувати і раціонально керувати процесом навчання, щоб досягти запланованих результатів?» [6].

Учені-методисти стверджують, що поняття «методика» ширше, ніж «технологія». Різноманітні технології активно використовують у методиці навчання біології. Сама ж методика більш варіативна, складається із сукупності рекомендацій щодо організації навчального процесу, забезпечує вибір форм, методів і засобів навчання, які зможуть забезпечити необхідні результати навчання. Технологія виступає як чіткий порядок процедур, неухильне виконання яких гарантує досягнення певного запланованого результату. Категорія «технологія» дуже близька до поняття «авторська методика навчання».

Погоджуємося з думкою Г. Саранцева про те, що методику навчання складають методологія, теорія (загальна методика), додатки (часткові методики) і технології навчання [11, 19]. Тому розмови про взаємозаміну термінів «методика» і «технологія» є безпідставними. Крім того, в цьому контексті не зовсім коректними вважаємо назви навчальних дисциплін «Технологія і методика навчання біології», «Теорія і методика навчання біології» та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що розглянуті поняття «дидактика», «методика навчання» та «технологія навчання» мають право на окреме функціонування, але при цьому жодне з них не повинно підміняти інше, оскільки кожне поняття виконує відповідну роль у професійній підготовці майбутніх учителів біології. Основною навчальною дисципліною у методичній підготовці студентів визнано «Методику навчання біології», яка охоплює загальні проблеми теорії навчання предмета (загальна методика), окремі питання викладання шкільного курсу біології (часткові методики), а також розглядає найоптимальніші технології навчання, які можна застосовувати на уроках біології та в позаурочній роботі з предмета.

Завданням наступних наукових розвідок може бути детальне дослідження технологій у сучасній біологічній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : [учеб. пособие] / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

3. Дубинчук О. С. До проблеми впорядкування педагогічної термінології / О. С. Дубинчук // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 37–43.

4. Загальна методика навчання біології : навч. посібник / [І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін.] ; за ред. І. В. Мороза. – К. : Либідь, 2006. – 592 с.

5. Зверев И. Д. Соотношение частных методик и дидактики / И. Д. Зверев // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 19–29.

6. Кузнецова Н. Е. Педагогические технологии в предметном обучении : лекции / Н. Е. Кузнецова. – СПб. : Образование, 1995. – 47 с.

7. Левченко И. В. Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И. В. Левченко. – М., 2009. – 45 с.

8. Молдажанова А. А. Перевод теоретических знаний в практические действия учителя как задача высшей школы [Электронный ресурс] / А. А. Молдажанова. – Режим доступа : http://nb-igu.edu.kg/_ld/3/367_Moldajanova_ISU.pdf.

9. Никитина Л. А. Развитие методики и содержания методической подготовки будущего учителя начальных классов / Л. А. Никитина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5. – С. 16–19.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

11. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 16–23.

12. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. –1999. – № 1. – С. 19–24.

РЕЗЮМЕ

Грицай Н. Б. Методика обучения биологии как самостоятельная область научно-педагогических знаний.

В статье проанализированы взгляды ученых на формирование предметных методик. Установлено соотношение между дидактикой, общей и частичной методиками и технологией обучения. Доказана полноценность методики обучения как педагогической науки. Сделана попытка категориально разграничить понятия «методика обучения» и «технология обучения». Обоснована недопустимость замены термина «методика» на термин «технология». Указаны особенности методики обучения биологии как самостоятельной области научно-педагогических знаний.

Ключевые слова: *методика, дидактика, технология, методическая подготовка, профессиональная подготовка, методика обучения биологии, научная область, будущие учителя биологии.*

SUMMARY

Grytsai N. Methods of teaching biology as an independent field of scientific and pedagogical knowledge.

The article analyzes the views of scientists on the organization of teaching methods. The correlation between didactics, total and partial methods and technology of training has been determined. The usefulness of methods of teaching as a field of pedagogy has been proved. These features of methods of teaching biology as an independent field of scientific and pedagogical knowledge have been analyzed.

At the modern stage of education development methodology of teaching biology can be considered as an independent scientific branch, the object of which is the process of teaching biology, and the subject – methodological system for teaching biology, consisting of

the learning task, the content of the biological education, methods, means and forms of education. The methodology of teaching biology is divided into general (reveals the theoretical issues of the study of biology) and partial or special (methods of studying the separate tasks of the program material, conducting of separate lessons, excursions, and extra-curricular activities).

In the pedagogical dictionary of S. Goncharenko the technology of teaching is defined as a systematic method of creation, application and definition of the whole process of education and learning with regard to the technical and human resources and their interaction, the main task of which is optimization of education.

However, in most scientific sources the technology of teaching is understood as a set of different tools, that provides a predictable result or as an algorithm of actions of the teacher to address a specific educational problems. The role of technology is the diagnosis of tasks and identification of conditions (methods, forms and means of dependencies), i.e. the design of the process, the implementation of which will allow to achieve its objectives.

Some scientists even consider it necessary to replace the term «the methods of teaching» by the term «the teaching technology». The author has attempted the categorical distinction between the concept of «the methods of teaching» and «the teaching technology» and grounded the inadmissibility of replacing the term «the methods of teaching» for the term «technology».

***Key words**: methodology, didactics, technology, methodological preparation, professional training, methods of teaching biology, science branch, future teachers of biology.*

УДК 371.64/.67:51:004

І. М. Зіненко
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ З МАТЕМАТИКИ, СПРЯМОВАНИХ НА АКТИВІЗАЦІЮ ТА ЗБАГАЧЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ КОДУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Оновлення освіти загальноосвітніх навчальних закладів за умов упровадження компетентнісного підходу сьогодні спроектовано в площину практичного застосування нового Державного стандарту базової та повної середньої освіти, а також створення підручників нового покоління, спрямованих на формування кожного компоненту математичної компетентності учнів. У статті розглядається проблема створення навчальних текстів з математики, в тому числі історії математики, спрямованих на активізацію та збагачення різних форм кодування інформації, інтелектуальний розвиток учнів та формування математичної компетентності.

***Ключові слова**: навчальний текст, математична компетентність, історія математики, інтелектуальний розвиток.*

Постановка проблеми. Проблемі шкільних підручників у науковій педагогічній, психологічній і методичній літературі завжди приділялася велика увага. Однією з таких проблем є розуміння текстів шкільних підручників учнями та вчителями. Якщо школяр, працюючи з навчальним

матеріалом тексту підручника, повинен якісно засвоїти його предметну інформацію, то вчитель зобов'язаний виокремити з тексту ще й методичну обробку цієї інформації, що відповідає авторській концепції побудови підручника. Методична інформація опосередковано закладена в текстах шкільних підручників і виявити її можна, якщо досліджувати контексти текстів шкільних підручників. Учителі, насамперед, звертають увагу на якість тексту задач, представлених у підручнику. Іноді теоретичний матеріал їх цікавить меншою мірою, оскільки зміст теоретичних відомостей приблизно однаковий у всіх темах підручників, а власні методичні напрацювання завжди «ближче», ніж новизна методичних авторських ідей.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вдосконалення змісту математичної освіти відображено в дослідженнях В. Бевз, М. Бурди, Б. Гершунського, Я. Грудєнова, О. Дубинчука, М. Ігнатенка, Т. Крилової, Л. Кудрявцева, Ю. Колягіна, Л. Нічуговської, О. Скафи, З. Слєпкань, О. Співаковського, Н. Тарасенкової, В. Швеця, М. Шкіля та ін. Теоретичне обґрунтування фундаментальних понять, загальнопедагогічних та методичних аспектів проблеми формування математичної компетентності школярів знайшло своє місце в працях І. Аллагулової, В. Ачкана, Я. Бродського, М. Головань, О. Глобіна, В. Кірмана, О. Павлова, С. Ракова, Н. Тарасенкової, Н. Ходиревої, О. Шавальової та ін.

Отже, наступним кроком модернізації освіти загальноосвітніх навчальних закладів за умов упровадження компетентнісного підходу є створення підручників нового покоління, спрямованих на формування кожного компоненту математичної компетентності. Сьогодні ні в нормативно-правових, ні в наукових публікаціях не існує однозначного підходу до трактування дефініції «математична компетентність», шляхів формування математичної компетентності, але всі автори наголошують на посиленні діяльнісного компонента змісту освіти, який актуалізує необхідність формування компетентності, що є обов'язковими в їх подальшій життєдіяльності. Отже, у сучасних підручниках математики повинен бути відображений досвід використання математичних знань і вмінь у різних ситуаціях, перенесення відомих способів математичної діяльності в нові умови, усвідомлення цінності математики в навколишній дійсності.

За таких умов набуває актуальності питання навчання студентів, майбутніх учителів, створювати навчальні математичні тексти, спрямовані на розвиток учнів, збагачення різних форм кодування інформації та формування ключових і предметних компетентностей.

Мета статті полягає у висвітленні основних особливостей текстів, спрямованих на розвиток учнів, збагачення різних форм кодування інформації.

Виклад основного матеріалу. Виявити методичну інформацію в текстах шкільних підручників можна за умови дослідження контекстів текстів шкільних підручників. Поняття «контекст» застосовується до поняття «текст» у широкому сенсі цього слова: під текстом розуміється відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ тощо [1, 1436]. У статті поняття «контекст» розглядається у вузькому значенні стосовно текстів шкільних підручників математики, як те що розглядається як ціле, пов'язує та пояснює що-небудь. Розпізнавання контексту практично завжди неоднозначне й посилюється обсягом самого тексту. У зв'язку з цим, доцільно говорити про контексти таких текстів, які містять мінімум цілісно вираженої інформації. Для навчальних текстів шкільних підручників такі тексти є «навчальними текстами».

У межах компетентнісного підходу навчальний процес спрямований на розвиток інтелектуальної та творчої сфери учня, що характеризують його як продуктивного й самодостатнього, активного суб'єкта життєдіяльності. Саме тому сучасний підручник математики повинен відображати основні закономірності інтелектуального розвитку особистості в процесі навчання математики. Отже, актуальності набирає питання створення підручників з урахуванням як предметоцентричного, так і психодидактичного підходу.

Питання якості навчальних математичних текстів є злободенним, різним аспектам підручникотворення присвячено дослідження П. Атаманчука, В. Беспалька, М. Бурди, М. Вашуленка, Е. Гельфман, Н. Буринської, І. Лернера, Н. Мацько, Н. Тарасенкової, І. Тесленка, Т. Хмари, М. Холодної, І. Якиманської та ін., реалізації вимог компетентнісного підходу – М. Бурди, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Ляшенко, Н. Тарасенкової та ін. Серед основних принципів конструювання навчальних математичних текстів, спрямованих на інтелектуальне виховання учнів, за Е. Гельфман та М. Холодною є:

1) тематична організація курсу математики;

2) багаторівневість навчального тексту за рахунок різних форм представлення навчальної інформації;

3) діалоговий характер текстів;

4) орієнтація на розуміння математичних фактів, ідей і теорій;

5) створення умов для самостійної діяльності учнів у процесі засвоєння нового математичного знання;

6) організація поточної діагностики динаміки навчально-пізнавальної діяльності учнів;

7) диференціація й індивідуалізація навчання учнів з різним рівнем підготовки та різними пізнавальними стилями за рахунок різноманітності форм представлення навчального матеріалу, а також на основі врахування їх індивідуальних пізнавальних схильностей і вподобань;

8) опора на особистий досвід учня;

9) створення психологічно комфортного режиму розумової праці [4].

Істотним педагогічним засобом, спрямованим на розвиток внутрішньої потреби інтелектуального зростання, є використання пізнавальних завдань. Завдання вчителя полягає в тому, щоб за допомогою пізнавальних завдань передбачити хід розумової діяльності учнів, який привів би їх до самостійних висновків, узагальнень і відкриттів. Велику роль у розвитку школярів відіграють пізнавальні завдання історичного характеру. Такі завдання є засобом активізації пізнавальної діяльності, вони сприяють встановленню зв'язків між навчальною та позанавчальною роботою й залученню учнів до самостійної творчої праці.

Проблема застосування елементів історії науки в процес навчання математики перебувала в центрі наукових інтересів педагогів-математиків (Г. Бевз, В. Бевз, М. Бурда, М. Віленкін, Г. Глейзер, Б. Гнєденко, Т. Годованюк, І. Депман, Г. Дорофеєв, М. Ігнатенко, А. Конфорович, К. Малигін, І. Чистяков, С. Шумигай та ін.). Сьогодні в підручниках математики автори (Г. Апостолова, Г. Бевз, В. Бевз М. Бурда, О. Істер. А. Колмогоров, В. Тадеєв, Н. Тарасенкова, М. Янченко та ін.) широко використовують не тільки відомості з історії математики, а й пропонують учням виконати завдання творчого характеру з історії математики, що спрямовані на інтелектуальний розвиток учнів.

Джерела з історії математики містять багатий методичний матеріал, але його слід дидактично обробити, щоб елементи історії гармонійно вливалися в урок і в комплексі вирішували всі його завдання, сприяли формуванню математичної компетентності учнів.

Знайомство з історією науки істотно впливає на більш глибоке засвоєння основних наукових понять і дає можливість правильно формулювати уявлення про діалектику процесу пізнання, закономірності розвитку математичної науки й емоційно налаштовувати учнів на позитивне сприйняття культурної спадщини. Отже, постає необхідність широкого застосування в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів навчальних завдань з елементами історії математики, спрямованих на

формування різних форм розумового досвіду учнів. Завдання з елементами історії математики служать мотивом для вивчення понять, є засобом систематизації знань з певної теми, сприяють розумінню математичної символіки (завдання, у яких простежується розвиток позначень тих або інших математичних понять, розглядається їх зв'язок з сучасним позначенням дефініції), володінню математичною мовою, формуванню алгоритмічної культури (завдання, у яких сучасні алгоритми співставляють з відомими в історії алгоритмами виконання тих самих операцій) та ін.

У певну групу можна систематизувати завдання, що створюють умови для збагачення основних компонентів понятійного досвіду. Завдання містять історію розвитку формулювань визначень, правил, властивостей понять, а учням пропонується порівняти сучасні формулювання визначень, правил дій над математичними об'єктами та ін.

Наприклад, під час вивчення теми «Ділення дробів» у 6 класі запропонувати учням таке завдання: «Прочитайте та проаналізуйте правило множення дробів, запропоноване Й. Неморарієм. Чи можна спростити це правило? Яким чином?»

Німецький математик Й. Неморарій (XII ст.) виконував ділення дробів за допомогою ділення чисельника на чисельник і знаменника на знаменник, доповнюючи для цього члени першого дробу множниками:

$$\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{acd}{bcd} \div \frac{c}{d} = \frac{acd \div c}{bcd \div d} = \frac{ad}{bc}$$

Така робота створює підґрунтя для усвідомлення правила ділення звичайних дробів і доцільності введення спрощеного правила.

Або інший приклад: «Прочитайте правила знаходження добутку додатних та від'ємних чисел. Продемонструйте застосування цих правил на конкретних прикладах».

Від'ємні числа та операції над ними використовували ще в Стародавньому Вавилоні, але цікавим міркуванням керувалися стародавні арабські вчені, говорячи про добутки додатних і від'ємних чисел:

«плюс на плюс дає плюс» – «друг мого друга – мій друг»;

«мінус на мінус дає плюс» – «ворог мого ворога – мій друг»;

«мінус на плюс дає мінус» – «ворог мого друга – мій ворог»;

«плюс на мінус дає мінус» – «друг мого ворога – мій ворог».

Особливої уваги учнів заслуговують навчальні завдання, що спрямовані на самостійне формулювання учнями правил здійснення певних дій і перевірка отриманих правил на конкретних прикладах. «Перевірте уявлення єгиптян про звичайні дроби, що представлено в папірусі Ахмеса»:

1. $\frac{2}{11}=\frac{1}{6}+\frac{1}{66}$;

2. $\frac{2}{7}=\frac{1}{6}+\frac{1}{14}+\frac{1}{21}$ [3, 28].

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, збагачення їх сенсорно-емоційного способу кодування інформації можна застосовувати й тексти, що сприяють емоційному враженню учнів. Слід зазначити, що емоційна оцінка навчального матеріалу починає складатися в учнів з моменту знайомства з навчальним текстом, саме тому необхідно, щоб початок тексту інтригував і захоплював учнів.

Наведемо фрагмент тексту такого роду для 5 класу за темою «Натуральні числа та дії з ними. Геометричні фігури й величини», розділ «Дії другого ступеня з натуральними числами».

Думки Незнайка в цей час крутилися навколо майбутньої подорожі на Місяць:

– Скільки в мене грошей? Здається, 5356 гривень. Треба сьогодні ж сходитив банк і поміняти їх на сантики, – думав він. – Та ще постаратися отримати ці сантики, по можливості, найбільшими купюрами, бо легше буде зберігати. (Ти, напевно, вже згадав, що сантики – це така валюта, якою користуються коротульки на Місяці). Цікаво, скільки я отримаю сантиків і якими купюрами? Чи буде у мене п’ятсот сантиків? У банку за 13 гривень дають 1 сантик.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наведені приклади текстів дозволяють закодувати інформацію сенсорно-емоційним способом. Основне призначення цих текстів – мотивувати учнів до вивчення відповідного навчального матеріалу й переконати учнів у витонченості, красі навчального матеріалу, що вивчається. Крім того, використання учнями сенсорно-емоційного способу кодування інформації не тільки буде сприяти утворенню повноцінних понять, але й насичувати навчальну діяльність позитивними емоціями. Окреслене питання потребує подальшого дослідження та створення комплексів навчальних текстів з математики, що дозволяють закодувати інформацію сенсорно-емоційним способом та спрямовані на формування математичної компетентності учнів певної вікової групи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

2. Гельфман Є. Г. Психодидактика школьного ученика. Интеллектуальное воспитание учащихся / Є. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб :Питер, 2006. – 984 с.

3. Глейзер Г. И. История математики в школе: IV–VI кл. : пособ. для учителей / Г. И. Глейзер. – М. : Просвещение, 1981. – 239 с.

4. Психодидактический подход к конструированию школьного учебника (в рамках «обогащающей» модели обучения математике) / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная // Вестник практической психологии образования. – № 2 (22). – С. 73–77.

РЕЗЮМЕ

Зиненко И. Н. Создание учебных текстов по математике, направленных на активизацию и обогащение различных форм кодирования информации.

Модернизация образования общеобразовательных учебных заведений в условиях внедрения компетентностного подхода сегодня спроектирована в плоскость практического применения нового Государственного стандарта базового и полного среднего образования, а также создания учебников нового поколения, направленных на формирование каждого компонента математической компетентности учеников. В статье рассматривается проблема создания учебных текстов по математике, в том числе истории математики, направленных на активизацию и обогащение различных форм кодирования информации, интеллектуальное развитие учащихся и формированию математической компетентности.

***Ключевые слова**: учебный текст, математическая компетентность, истории математики, интеллектуальное развитие.*

SUMMARY

Zinenko I. Creation of mathematics texts aimed at strengthening and enrichment of various forms of information coding.

The author touches upon the problem of school textbooks in science teaching, psychological and methodological literature has always been paid great attention to. Understanding the texts of textbooks by the students and teachers is one of such problems. If the student, working with educational material of the textbook must efficiently internalize its substantive information, the teacher is required to isolate in the text also methodical processing of this information, which corresponds to the author's conception of a textbook. Methodical information is implicitly embedded in the texts of textbooks and it can detect if the texts explore the contexts of school textbooks. The teachers especially pay attention to the quality of the text tasks presented in the textbooks.

Identification of methodological information in texts of the textbooks can be subjected to research contexts texts textbooks. The notion of «context» refers to the concept of «text» in the broadest sense: the text is understood as the reproduction in written or printed form of the author's work, documents. In this paper the notion of the «context» is seen in the narrow sense as the texts of textbooks of mathematics as something that is considered as a whole which connects and explains something. Recognition of the context is almost always ambiguous. In connection with it, it makes sense to talk about the context of these texts, which contain at least the information expressed holistically. For the educational texts in the textbooks such texts are considered to be «educational texts».

In the context of the competency approach learning process is aimed at developing of the student's intellectual and artistic spheres, describing it as productive and self-sufficient, active participant of life, that is why modern textbook of mathematics should reflect basic laws of intellectual development of the individual in learning mathematics. So the issue of relevance textbooks should obligatory consider the subjective- centered and psycodidactic approaches.

The main design principles of learning mathematical texts aimed at intellectual education students are: the thematic organization of Mathematics; multilevel educational text through various forms of presentation of educational information; the interactive nature of the texts; focus on understanding of mathematical facts, ideas and theories; creation of conditions for self-employment during assimilation of new mathematical knowledge; the organization of current diagnostic dynamics of teaching and learning of students; differentiation and individualization of the students with different backgrounds and different cognitive styles by the diversity of presentation of educational material, as well as on account of their individual cognitive aptitudes and preferences; reliance on the personal experience of the student; creating psychologically comfortable mode of mental work.

The essential teaching tool aimed at the development of the internal need for spiritual growth is the use of cognitive tasks. The task of the teacher is to use cognitive tasks which would predict the course of the mental activity of students, which would lead them to self-conclusions, generalizations and discoveries. The cognitive tasks of historical character play an important role in the development of the pupils. This task is a means of activating cognitive activity, they help to establish links between schools and extra-curricular work and the involvement of students in independent creative work.

Key words: educational text, mathematical competence, the history of mathematics, intellectual development.

УДК 372.854

Ю. В. Ліцман, Л. І. Марченко
Сумський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми методики використання електронних засобів навчального призначення у процесі вивчення хімії в основній школі. Проаналізовано приклади використання електронних засобів навчального призначення на таких типах уроків, як: засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь, узагальнення й систематизації знань, практичного застосування знань, навичок, умінь, контролю й корекції знань. Зроблено висновки про доцільність і можливість застосування різних видів електронних засобів на уроках хімії різного типу в поєднанні з традиційними засобами навчання, зокрема, хімічним експериментом.

***Ключові слова**: електроні засоби навчального призначення, мультимедійна презентація, інтерактивна дошка, урок хімії, основна школа.*

Постановка проблеми. У сучасному світі процеси збирання, обробки, накопичення, засвоєння, зберігання та передачі інформації неможливо уявити за відсутності різноманітних електронних засобів. В освітній сфері також усе більшого розвитку набуває використання електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), до яких відносять засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загальнодидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайдтеки, тестові

завдання, віртуальні лабораторії тощо) [1]. Також зауважимо, що використання ЕЗНП дозволяє залучати до навчального процесу наочність ІІІ роду, що дозволяє, по-перше, сполучати в динаміці наочності І (усе те, що учні бачать безпосередньо в результаті проведення хімічного експерименту) та ІІ роду (символьний запис проведених хімічних реакцій), по-друге, значно розширити й збагатити їхні можливості завдяки введенню фрагментів мультимедіа. Крім того, відмінною рисою наочності третього роду є можливість об'єднання реального хімічного об'єкта та його сутності на різних рівнях. Разом з тим комп'ютер надає можливість користувачеві активно підключатися до демонстрацій, прискорюючи, сповільнюючи або повторюючи матеріал, що вивчається, тощо [2].

Отже, актуальною залишається проблема впровадження ЕЗНП у навчальний процес, зокрема хімії. Серед багатьох аспектів цієї проблеми, на нашу думку, для вчителя першочергового значення набуває методика використання ЕЗНП на уроках.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми використання ЕЗНП було розглянуто у працях таких науковців: Н. В. Апатової, А. І. Башмакова, Л. В. Брескіна, В. П. Вембер, С. Ф. Вінніченка, Б. С. Гершунського, М. І. Жалдака, Л. Х. Зайнутдінової, М. Ю. Каделя, О. В. Кохана, В. В. Лапинського, Ю. Г. Лободи, М. С. Львова, В. М. Мадзігона, Н. В. Морзе, А. В. Осіна, Є. С. Полат, С. А. Ракова, Ю. Є. Рамського, В. Г. Редько та ін.

У наукових публікаціях, присвячених ЕЗНП, наводиться аналіз їх історичного розвитку, різні види класифікацій, вимоги до електронних засобів і технології розробки електронних посібників і мультимедійних презентацій, характеристика наявних електронних засобів з різних навчальних дисциплін, зазначаються переваги використання електронних посібників порівняно з традиційними засобами навчання в навчальному процесі тощо. Проте недостатньо розробленою залишається проблема методики використання ЕЗНП у процесі вивчення навчальних предметів на уроках у загальноосвітній школі.

Отже, **мета** цієї статті полягає в розгляді методики використання ЕЗНП на уроках хімії в основній школі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо приклади використання різних типів ЕЗНП на уроках хімії, беручи за основу класифікацію уроків за дидактичною метою. Згідно до зазначеної класифікації пропонується виділяти такі основні типи уроків: комбіновані(змішані), уроки засвоєння нових знань; уроки формування навичок і вмінь, уроки узагальнення й

систематизації знань, уроки практичного застосування знань, навичок, умінь, уроки контролю та корекції знань, навичок, умінь [3].

На уроці хімії в 9 класі з теми: «Електролітична дисоціація. Електроліти» (урок засвоєння нових знань) для формування понять «електроліт» та «неелектроліт» у якості наочного засобу навчання традиційно використовується демонстраційний хімічний експеримент «Дослідження речовин та їх розчинів на електричну провідність (кристалічний натрій хлорид, дистильована вода, розчин натрій хлориду, кристалічний цукор, розчин цукру, хлоридна кислота)» [4, 10]. Проведення демонстраційного експерименту супроводжуємо слайдом мультимедійної презентації. Перед демонстрацією дослідів учням показуємо слайд з таблицею «Дослідження речовин та їх розчинів на електропровідність» і пропонуємо накреслити її в зошиті. Після цього розпочинаємо демонстрацію дослідів, під час якої ставимо учням такі запитання: «Що спостерігається? Чи проводить речовина або розчин електричний струм? Який тип зв'язку в електролітах?». Відповіді на запитання після коментарів і уточнення використовуються для заповнення таблиці учнями в зошиті, а вчителем – на слайді мультимедійної презентації за допомогою кліку комп'ютерної миші. Наводимо слайд з уже заповненою таблицею (рис. 1).

Формула речовини	Електропровідність			Висновок про електроліт	Будова речовини
	Речовини	Розчину	Розплаву		
NaCl	-	+	+	електроліт	йонна
NaOH	-	+	+	електроліт	йонна
$C_{12}H_{22}O_{11}$	-	-	-	неелектроліт	молекулярна
H_2O	-				молекулярна
HCl	-	+		електроліт	молекулярна

Рис 1. Слайд – таблиця «Дослідження речовин та їх розчинів на електропровідність»

Таким чином, створюються умови для підвищення ефективності навчальної діяльності учнів щодо засвоєння нового навчального матеріалу, оскільки етапи демонстрації експерименту з проблемною бесідою та відтворення її результатів у таблиці, не розділені в часі, а відбуваються одночасно. Також на цьому уроці для кращого розуміння учнями механізму електролітичної дисоціації було запропоновано он-лайн перегляд відеофрагменту розчинення натрій хлориду у воді. У цьому

відеофрагменті за допомогою анімаційних ефектів відтворюються як зовнішній ефект розчинення солі –«зникнення» кристалів, так і сутність процесу, що відбувається, – взаємодія молекул води з йонами кристалічної гратки, руйнування зв'язків у кристалічній гратці й утворення гідратованих йонів. Після перегляду цього відеофрагменту школярам пропонувалося, використовуючи модель кристалічної гратки натрій хлориду та молекули води, показати «поведінку» молекул води по відношенню до йонів натрій хлориду. Учні правильно виконали поставлене завдання й зробили необхідні пояснення, потім їм було запропоновано переглянути відповідний малюнок у підручнику [5, 41]. Отже, було з'ясовано роль води в процесі електролітчної дисоціації.

Практичну роботу «Приготування розчину солі з певною масовою часткою розчиненої речовини» (урок формування навичок і вмінь) пропонуємо також проводити з використанням програмованого педагогічного засобу «Хімія 9 клас – програвач уроків». На попередньому уроці з метою підготовки до виконання практичної роботи переглядаємо з учнями урок № 36 у вказаному вище електронному засобі. Це дозволяє визначити мету роботи, послідовність дій під час її виконання, необхідне обладнання й реактиви, з'ясувати правила роботи з терезами та мірним циліндром, повторити правила техніки безпеки під час виконання хімічного експерименту, виконати тренувальні вправи у вигляді розрахунків до цієї роботи. Урок – практичну роботу розпочинаємо з перегляду уроку № 36 з вимкненим звуком і пропонуємо учням прокоментувати побачене. Цей вид роботи займає небагато навчального часу (5–7 хвилин), проте після проходження такого етапу учні повністю готові до виконання практичної роботи: вони усвідомлюють мету, знають і розуміють послідовність необхідних дій. Таким чином, учні виконують практичну роботу самостійно, правильно, вчасно, а вчитель отримує можливість зосередитися на спостереженні за діями школярів, не відволікаючись на запитання щодо послідовності дій і правил їх виконання.

Урок узагальнення й систематизації знань про вуглеводні на прикладі метану, етилену, ацетилену відбувається з використанням відеофрагментів хімічних дослідів, які ілюструють хімічні властивості, лабораторні способи добування зазначених вище вуглеводнів. Учитель отримує змогу використовувати ці відеофрагменти у мультимедійній презентації згрупувавши їх, наприклад, таким чином: реакції горіння метану, етилену, ацетилену; відношення метану, етилену, ацетилену до бромної води (рис. 2) та розчину калій перманганату; лабораторні способи добування.

Таке групування сприяє створенню умов для більш наочного співставлення властивостей цих речовин, способів добування й формулювання на цій підставі узагальнюючих висновків.



Рис. 2. Слайд з відеофрагметом досліду

Доведено, що ефективними засобами узагальнення й систематизації знань учнів є узагальнюючі таблиці та схеми. Застосування мультимедійних презентацій з ефектами анімації в навчальному процесі дозволяє використовувати вказані вище засоби на сучасному рівні, а саме: не пропонувати учням розглядати таблиці в готовому вигляді, не витрачати час на креслення їх на дошці, а складати їх разом з учнями за допомогою кліку комп'ютерної миші. Наводимо зразок слайду з подібною таблицею в заповненому вигляді (рис. 3).

На уроках практичного застосування навичок, умінь, наприклад, розв'язування розрахункових задач певного типу, виконання тренувальних вправ разом із традиційними засобами навчання (підручник, збірники завдань) можливе використання різних ЕЗНП (електронні підручники, комп'ютерні програми, мультимедійні презентації тощо), що містять тексти завдань та їх правильні розв'язки. За наявності кабінету, обладнаного інтерактивною дошкою, можна показувати й залишати на ній умови завдання.

Тип хімічної реакції	CH_4	C_2H_4	C_2H_2
1 Горіння (повного окиснення)	+	+	+
2 Заміщення	+	—	+
3 Приєднання	—	+	+
4 Часткового окиснення ($KMnO_4$)	—	+	+
5 Розкладу	+	—	—
6 Конверсії	+	—	—
7 Полімеризації	—	+	+

Рис 3. Слайд-таблиця «Хімічні властивості метану, етилену, ацетилену»

Учні, які будуть виконувати завдання біля дошки, матимуть змогу продовжувати робити записи на дошці. Згодом, за необхідності, можливо продемонструвати школярам правильний зразок виконання завдань. Інший варіант використання інтерактивної дошки з мультимедійною презентацією полягає в тому, що учням на слайдах пропонуються умови завдань у такому вигляді, що для розв'язку необхідно або підкреслити правильну відповідь або дописати. Наприклад: схеми хімічних реакцій без коефіцієнтів (рис. 4); схеми хімічних реакцій тільки з реагентами або продуктами; перелік речовин або реакцій для класифікації за певними ознаками; короткі умови типових простих розрахунків тощо.

На уроках контролю й корекції знань, навичок, умінь методика використання ЕЗНП подібна до уроків практичного застосування навичок, умінь. Під час контролю рівня знань, умінь і навичок учнів, за умов проведення уроку в комп'ютерному класі, може бути використане індивідуальне комп'ютерне тестуваня з використанням програм-тренажерів. Для корекції знань, умінь і навичок можна організовувати фронтальну роботу. Школярі отримують однакові завдання, умова яких відображена на дошці, а через певний проміжок часу, на дошці демонструються правильні відповіді. Після цього можна показати на дошці слайд, що містить зразок правильного виконання завдання.

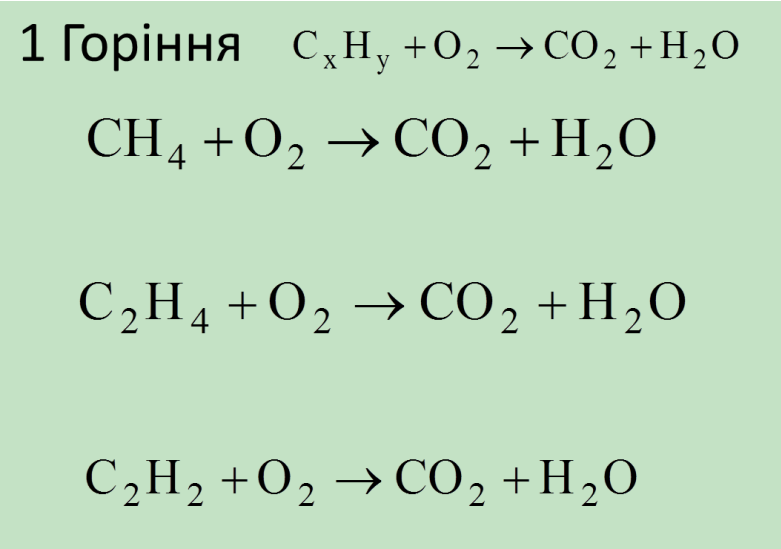


Рис. 4. Слайд-схеми хімічних реакцій

На уроках контролю знань у вигляді письмових робіт (хімічні диктанти, тести, письмові контрольні роботи) дуже часто вчителю не вистачає часу на аналіз завдання, проте підготовка мультимедійної презентації з правильними відповідями й зразками розв'язку завдань дозволяє задовольнити цікавість учнів щодо правильності виконання ними завдання вже наприкінці уроку. Так само наприкінці практичної роботи учням можна демонструвати зразки правильного оформлення звіту тощо.

Комбіновані (змішані) уроки містять певні елементи розглянутих вище варіантів використання ЕЗНП на уроках інших типів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, ЕЗНП можна використовувати на уроках хімії будь-якого типу, в якості заміни традиційних на сучасному рівні, у поєднання з традиційними, зокрема з хімічним експериментом. Використання ЕЗНП дозволяє інтенсифікувати процес навчання, зробити більш цікавим і різноманітним його для учнів.

Подальше дослідження проблеми буде спрямоване на визначення особливостей використання ЕЗНП під час організації самостійної роботи учнів та індивідуальної роботи з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 червня 2008 року № 537 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.ukrbook.net/zakony/N_537.html.

2. Раткевич Е. Ю. Компьютер как средство повышения эффективности интегративного подхода к обучению химии / Е. Ю. Раткевич // Материалы XIV Герценовских чтений (Всерос. науч.-практ. конф.). – 1998. –С. 43.

3. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Рад. школа, 1976. – 183 с.

4. Програма з хімії для 7–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Навчально-практичне видання. – Перун. 2006 – 32 с.

5. Попель П. П. Хімія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 232 с.

РЕЗЮМЕ

Лицман Ю. В., Марченко Л. И. Применение электронных средств обучения на уроках химии в основной школе.

Статья посвящена проблеме методики использования электронных средств учебного назначения в процессе изучения химии в основной школе. Проанализированы примеры использования электронных средств учебного назначения на следующих типах уроков: усвоения новых знаний, формирования навыков и умений, обобщения и систематизации знаний, практического применения знаний, навыков, умений, контроля и коррекции знаний. Сделаны выводы о целесообразности и возможности применения разных видов электронных средств на уроках химии разного типа совместно с традиционными средствами обучения, в частности, химическим экспериментом.

Ключевые слова: *электронные средства учебного назначения, мультимедийная презентация, интерактивная доска, урок химии, основная школа.*

SUMMARY

Litsman J., Marhenko L. Usage of means of teaching at the chemistry lessons in basic school.

The article is devoted to the study of the problem of methodic usage of electronic means of teaching in the process of learning chemistry in basic school. The examples of usage of electronic means of teaching are analyzed at the different types of lessons: digestion of new knowledge, forming of skills, generalization and systematization of knowledge, of control and correction of knowledge, practical usage of knowledge, skills. The authors has concluded that reasonability and possibility of usage of different electronic means of teaching at the different chemistry lessons with traditional means of teaching, in particular chemical experiment is defined.

In today's world the processes of absorbing, processing, storage, assimilation, storage and transmission of information can not be imagined in the absence of a variety of electronic means. In the sphere of education as an increasing use of electronic means becomes educational purposes, which include learning tools stored in digital or analog storage media and reproduced in electronic equipment (computer programs general didactic direction, spreadsheets, e- library, folder slide, test task, virtual laboratories, etc.). The author of the article notes that the use of electronic media for educational purposes brings you the learning process visibility of the third kind, which allows, firstly, to combine the dynamics and clarity of the first kind (all the students see the direct result of carrying out chemical experiments) and the second kind (character entry conducted chemical reactions) and secondly, to expand and enrich their capabilities introduced through multimedia fragments. In addition, the hallmark clarity of the third kind is the possibility of combining the real object and its chemical nature at different levels. However, the computer allows the user to connect actively to the demonstrations, accelerating, slowing down or repeating the material being studied.

In the scientific publications devoted to e-learning, an analysis of the historical development of various types of classifications, requirements for electronic media and technology development of electronic aids and multimedia presentations, description of available electronic tools from different disciplines, indicating the advantages of using electronic aids over traditional teaching aids in the classroom are presented by the author.

The article deals with the examples of different types of e-learning at chemistry lessons, taking into consideration the classification of lessons for didactic purposes. According to the specified classification it is proposed to allocate the following main types of the lessons: combined (mixed) lessons, lessons of learning new knowledge, lessons of forming the skills and abilities to generalization and systematization of knowledge, lessons of practical application of knowledge, skills, abilities, lessons of control and correction of knowledge, skills, abilities.

Key words**:** *electronic means of teaching, multimedia presentation, interactive board, chemistry lessons, basic school.*

УДК 581.46(078)

Л. П. Міронець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КІМНАТНИХ РОСЛИН ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ (БОТАНІЧНИХ) ПОНЯТЬ

Стаття присвячена проблемі використання кімнатних рослин під час формування основних груп спеціальних понять з біології рослин. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та з'ясовано, що питання формування біологічних понять постійно обговорюються та досліджуються значним колом науковців. Встановлено можливості кімнатних рослин як натуральних навчально-наочних посібників з біології. У статті розглядаються приклади кімнатних рослин, які доречно використовувати під час формування основних спеціальних (ботанічних) понять – морфологічних, анатомічних і фізіологічних.

Ключові слова: *кімнатні рослини, біологічні поняття, морфологічні поняття, фізіологічні поняття, анатомічні поняття, спеціальні поняття, засоби наочності, біологія рослин.*

Постановка проблеми. Кожен шкільний предмет має свої особливості, зумовлені об'єктом і предметом вивчення, а також методами та засобами пізнання конкретної науки. У процесі вивчення біології засобам навчання відводиться суттєва роль. Як зазначає І. В. Мороз, засоби навчання мають самостійний статус поряд із цілями, змістом, методами й організаційними формами навчання. Усі компоненти взаємозумовлені й взаємопов'язані таким чином: цілі навчання (загальні й конкретні) реалізуються через зміст, методи й організаційні форми навчання; засоби навчання можуть виступати як спосіб реалізації (розвитку) змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу [2].

Успішне засвоєння учнями змісту навчального матеріалу з біології, реалізується через формування системи біологічних понять. Для цього вчителю біології необхідно: виділяти «вузлові» поняття, встановлювати зв'язки й відношення між ними в межах окремих систем понять і системи

знань навчального предмета «Біологія»; добирати раціональні методи та прийоми формування понять; розробляти системи пізнавальних завдань, спрямованих на формування в учнів наукових понять [7]. Проте забезпечити ці умови й реалізувати конкретні методи без використання в навчальному процесі засобів навчання неможливо. Сучасний процес навчання стає ефективним тільки в разі включення до нього засобів навчання та природної взаємодії всіх інших компонентів навчально-виховного процесу в діяльності вчителя (викладанні) й діяльності учня (учінні). Оскільки більшість уроків з біології рослин припадає на зимовий період, коли можливість спілкування з живими об'єктами в природі обмежена, доречним є використання кімнатних рослин куточка живої природи.

Метою статті є з'ясувати можливості кімнатних рослин як натуральних наочних засобів навчання під час формування основних груп спеціальних понять з біології.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що з роками проблема формування біологічних понять в учнів не втратила актуальності. Ідеї навчання як цілісного процесу в єдності його змістової та процесуальної сторін обґрунтовувалися В. В. Краєвським; загальнодидактичні та психологічні основи формування в учнів наукових понять вивчали Л. С. Виготський, С. У. Гончаренко, В. В. Давидов, В. П. Зінченко, Н. О. Менчинська, Н. Ф. Тализіна.

Ідеї формування природничих понять у шкільній освіті досліджували В. П. Вахтеров, О. Я. Герд, В. Ф. Зуєв, К. Д. Ушинський. Шляхи формування понять е межах конкретних методик розробили Н. М. Буринська, Г. Є. Ковальова, В. М. Максимова, А. В. Усова. Дидактичні умови усвідомлення учнями понять досліджував О. В. Онищук. Методичні основи формування біологічних понять охарактеризували М. М. Верзилін, О. Д. Гончар, А. П. Мєдовая, С. М. Обаєв. Функції наукових термінів і їх роль у формуванні біологічних понять визначила В. М. Пакулова.

О. А. Цуруль розробила психолого-педагогічні засади й методичні особливості формування в учнів біологічних понять. Автор описала методику формування в учнів біологічних понять про надорганізмові рівні організації живої природи [7].

Методику формування біологічних понять в учнів 6–9 класів у шкільному курсі біології науково обґрунтувала Є. О. Неведомська. У низці публікацій цього автора представлено методику формування біологічних понять в учнів 6–9 класів у шкільному курсі біології, яка забезпечує оптимальність процесу формування біологічних понять на різних етапах

чуттєвого (відчуття, сприйняття, уявлення) й логічного (понятійного) ступенів пізнання. Розроблено методику роботи з біологічними термінами, типологію навчальних завдань, які відповідають чотирьом рівням сформованості біологічних понять. Розроблено зміст і структуру навчальних посібників для роботи учнів 6–9 класів над засвоєнням біологічних термінів і понять [4].

Питання можливостей використання кімнатних рослин розкриваються в навчальному посібнику М. М. Барна та ін. Автори описують біологічні особливості понад 100 видів кімнатних рослин, наводять методику використання деяких дослідів із кімнатними рослинами, які можна використовувати в позаурочній і позакласній роботі з біології. Пропонують варіанти уроків біології, на яких кімнатні рослини використовують в якості засобів наочності та об'єктів для проведення лабораторних робіт [1].

Використання кімнатних рослин як натуральних навчально-наочних посібників з біології описані в працях О. С. Родінки, Н. М. Блажєєвої, Т. Логвин-Бик [6].

Виклад основного матеріалу. Шкільною програмою з біології передбачається безпосереднє ознайомлення учнів із натуральними об'єктами живої та неживої природи. Основними методами, що застосовуються в роботі з натуральними об'єктами, є спостереження й експеримент. Головна мета кожного спостереження – вироблення правильних умінь і навичок роботи з натуральними об'єктами та формування біологічних понять.

Під час вивчення тем «Рослини» та «Різноманітність рослин», використання кімнатних рослин має комплексний характер, оскільки при цьому розкриваються категорії таких спеціальних (ботанічних) понять: морфологічних, анатомічних, фізіологічних, екологічних, систематичних і еволюційних.

Для цього вчитель біології використовує різні методичні прийоми під час організації роботи учнів з кімнатними рослинами. Це може бути порівняльний прийом, пояснення, заповнення таблиць, складання й заповнення схем, робота з визначниками.

Розглянемо можливості використання кімнатних рослин під час формування морфологічних понять. Під час пояснення поняття «простий листок» доречно використовувати Абутилон Селло, клен кімнатний (Abutilon sellovianum), Аспідистру високу (Aspidistra elatior), Аглаонему перемінну (Aglaonema commutatum), Бальзамін султанський, вогник,

недорогу (Impatiens sultani), Бегонію королівську (Begonia rex), Гібіскус, китайську троянду (Hibiscus rosa-sinensis), Гіпеаструм гібридний (Hippeastrum hybridum), Зеферантес білий (Zephyranthes candida), Калу, зантедескію ефіопську (Calla aethiopica), Монстеру делікатесну (Monstera deliciosa), Пеларгонію зональну (Pelargonium zonale), Плющ звичайний (Hedera helix), Синінгію прекрасну (Sinningia speciosa), Традесканцію білоквіткову (Tradescantia albiflora), які мають різні за формою та ступенем розчленування листкової пластинки листки.

Під час формування морфологічного поняття «складний листок», завдання для учнів слід розробляти з урахуванням наявності таких кімнатних рослин: Гептаплеурум деревовидний (Heptapleurum arboricola), Нефролепис високий (Nephrolepis exaltata), Фінік пальчатий, фінікова пальма (Phoenix canariensis).

Почергове листкорозміщення можна вивчати на прикладі Бальзаміну султанського (Impatiens sultani), Фікусу каучуконосного, фікусу пружнього (Ficus elastica), Плюща звичайного (Hedera helix); супротивне – Ахіменесу яскраво-червоного (Achimenes coccinea), Хойї м’ясистої (Hoya carnosa), Фуксії гібридної (Fuchsia hybrida); кільчасте – Елодея, Олеандр звичайний (Nerium oleander).

Під час вивчення видозмін пагону в навчально- виховному процесі з біології слід використовувати Ахіменес яскраво-червоний (Achimenes coccinea) та Аспідистру високу (Aspidistra elatior), які мають видозмінений пагін – кореневище. Видозміну пагона – цибулину мають: Гіпеаструм гібридний (Hippeastrum hybridum), Гіменокаліс прекрасний (Hymenocallis speciosa), Гемантус білоквітковий (Haemanthus albiflos). Бульба характерна для Бегонії бульбової (Begonia tuberhybrida).

Цінними засобами наочності під час вивчення морфології квітки та суцвіть є Ахіменес яскраво-червоний (Achimenes coccinea), Бальзамін султанський, (Impatiens sultani), Валлота пурпурова (Vallota purpurea), Гібіскус, китайська троянда (Hibiscus rosa-sinensis), Гіпеаструм гібридний (Hippeastrum hybridum), Зеферантес білий (Zephyranthes candida), Пеларгонія зональна (Pelargonium zonale), Діфенбахія плямиста (Diffenbachia maculate), Кала, зантедескія ефіопська (Calla aethiopica), Колеус Блюма (Coleus blumei), Хойя м’ясиста, восковий плющ (Hoya carnosa).

Практикумом навчальної програми з біології передбачено формування в учнів умінь виготовляти тимчасові мікропрепарати під час засвоєння анатомічних понять. Для цього різну форму клітин можна продемонструвати на мікропрепаратах, виготовлених із черешка листків

Бегонії королівської (Begonia rex), а клітинну будову епідерми вивчати на прикладі Хлорофітуму чубатого (Chlorophytum comosum).

Під час формування в учнів фізіологічних понять з біології рослин цінними об'єктами кімнатних рослин є Пеларгонія зональна (Pelargonium zonale) та Пеларгонія запашна (Pelargonium graveolens). За допомогою цих видів можна вивчати кореневий тиск у рослин, проводити досліди з вивчення випаровування води листками, рухи рослин, добування ефірної олії з листків. Також пеларгонії використовують під час постановки досліду на тему: «Утворення крохмалю в листку в процесі фотосинтезу».

Рух речовин по судинах стебла рослини можна продемонструвати на Бальзаміні султанському (Impatiens sultani), а різні способи вегетативного розмноження рослин вивчають на таких кімнатних рослинах: Бегонії королівській (Begonia rex), Сенполії (узамбарській фіалці) (Seintpaulia ionantha), Клівії кіноварній (Clivia miniata), Гібіскусу, китайській троянді (Hibiscus rosa-sinensis), Гіпеаструму гібридному (Hippeastrum hybridum), Хлорофітуму чубатому (Chlorophytum comosum).

Таким чином, більшість кімнатних рослин, вирощування яких передбачено у куточку живої природи відповідно до Положення про куточок живої природи загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів, можуть слугувати цінним засобом навчання під час формування в учнів спеціальних (ботанічних) понять.

На допомогу вчителю біології нами розроблено методичні рекомендації [3], у яких представлено фото кімнатних рослин, включених до списку рослин, рекомендованих МОН України для вирощування в куточку живої природи, паспорти до кожної рослини та рекомендації до їх оформлення. У вигляді таблиці представлено інформацію про можливості застосування кожної кімнатної рослини у навчально-виховному процесі з біології, зокрема під час формування біологічних понять. На прикладі декількох кімнатних рослин описано методику постановки дослідної роботи.

Висновки Аналіз праць, присвячених проблемі формування біологічних понять свідчить, що ці питання постійно обговорюються та досліджуються значним колом науковців. Усебічне використання кімнатних рослин у навчальній та позакласній роботі з біології не тільки підвищує інтерес до предмета, а й сприяє формуванню в учнів біологічних понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. М. Кімнатні рослини у навчально-виховному процесі з біології : навчальний посібник / М. М. Барна, Л. С. Барна, О. О. Семенів. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 160 с.

2. Загальна методика навчання біології : навч. посібник / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін. ; за ред. І. В. Мороза. – К. : Либідь, 2006. – 592 с.

3. Кімнатні рослини куточка живої природи : (фото, паспорти та методичні рекомендації вчителям біології) / Сумський державний педагогічний університет, Кафедра ботаніки ; уклад. Л. П. Міронець. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 40 с.

4. Неведомська Є. О. Типологія навчальних завдань для формування біологічних понять / Є. О. Неведомська // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 30–33.

5. «Про затвердження Положення про куточок живої природи загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів» – наказ міністерства освіти і науки України № 456 від 09.08.2002 р. // Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0715-02.

6. Родінка О. С. Екологічні особливості кімнатних рослин / О. С. Родінка // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 6.

7. Цуруль О. А. Формування в учнів біологічних понять: психолого-педагогічні засади та методичні особливості : навчально-методичний посібник / О. А. Цуруль. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 247 с.

РЕЗЮМЕ

Миронец Л. П. Использование комнатных растений во время формирования специальных (ботанических) понятий.

Статья посвящена проблеме использования комнатных растений во время формирования основных групп специальных понятий по биологии растений. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и определено, что вопросы формирования биологических понятий постоянно обсуждаются и исследуются большим кругом ученых. Установлены возможности комнатных растений как натуральных учебных пособий по биологии. В статье рассматриваются примеры комнатных растений, которые уместно использовать во время формирования основных специальных (ботанических) понятий – морфологических, анатомических и физиологических.

***Ключевые слова**: комнатные растения, биологические понятия, морфологические понятия, физиологические понятия, анатомические понятия, специальные понятия, средства наглядности, биология растений.*

SUMMARY

Mironets L. The usage of indoor plants while the formation of special (botanical) concepts.

The article is devoted to the problem of the usage of indoor plants while the formation of the major groups of special terms and concepts from plant biology. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research was made and found that the issue of the formation of biological questions are constantly discussed and investigated by the significant circle of scientists. The Methodists stay that the successful mastering of the content of educational material on the biology is realized through the creation of the systems of biological concepts. It is necessary for the teacher of biology to allocate the «hub» concepts, establish links and relations between them within the separate systems of concepts and the system of knowledge from the subject «Biology»; choose rational methods and techniques of the formation of concepts; develop systems of cognitive tasks that are aimed at the development of students' scientific concepts. However, to provide these conditions and implement specific methods without the usage of the training means in

the educational process is impossible. The modern process of learning becomes effective only in the case of the inclusion of the learning and the natural interaction of all other components of the educational process in the teacher's activity and student's activity. Since most of the lessons of Biology of plants are occurring in the winter period, when the possibility of communication with the live objects in nature is limited relevance is the usage of the houseplants of the nature nook.

The school program from Biology assumes direct acquaintance of the students with the natural objects of animate and inanimate nature. The main methods are used in the work with the natural objects are observation and experiment. The main goal of each spectrum – is to develop the right skills and knowledge of the natural objects and the formation of biological concepts.

While exploring the themes of «Plants» and «Plant Diversity», the usage of the indoor plants is complex, because it reveals to the category of such special (Botanical) concepts: morphological, anatomical, physiological, ecological, systematic and evolutionary.

The examples of the indoor plants, which it is appropriate to use while the formation of the major special (Botanical) concepts - morphological, anatomical and physiological are presented in the article.

Key words: indoor plants, biological concepts, morphological concepts, physiological notions, anatomical concepts, special concepts, media visibility, Plant Biology.

УДК 373.5.033:502

Л. М. Рибалко
Інститут педагогіки НАПН України

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ – РЕЗУЛЬТАТ ЗАСТОСУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Автор обґрунтував доцільність застосування еколого-еволюційного підходу до навчання природничих дисциплін з метою наскрізної екологізації їх змісту. Окреслені основні напрями екологізації змісту природничо-наукової освіти на основі цього підходу. Розкрито сутність екологічного світогляду й особливості його формування в учнівської молоді на засадах еколого-еволюційного підходу. Доведено, що наскрізна екологізація змісту природничих дисциплін на основі застосування еколого-еволюційного підходу в навчанні забезпечить формування екологічної компетентності, екологічного світогляду та еколого-еволюціонуючої природничо-наукової картини світу.

Ключові слова: *еколого-еволюційний підхід, природничі дисципліни, екологізація, екологічний світогляд, екологічна компетентність, шкільна природничо-наукова освіта.*

Постановка проблеми. Формування в підростаючого покоління екологічно орієнтованого світогляду – найсуттєвіша потреба людства. Ми не знаємо, яким має бути нове мислення й новий світогляд, щоб забезпечити людству виживання в сучасних умовах техногенного суспільства. Але ми знаємо, що екологічній освіті належить роль випереджального чинника побудови ціннісних ы світоглядних засад,

спрямованих на усвідомлення й подолання тих глобальних екологічних проблем, з якими зіткнулося людство.

Екологічне виховання підростаючого покоління, становлення його екологічної культури нерозривно пов'язані з формуванням екологічного світогляду, що передбачає формування цінностей та ідеалів, орієнтованих на збереження довкілля, домінування екологічно-врівноважених норм поведінки особистості. Останнє вимагає екологічної наповненості навчально-виховного процесу, переорієнтації цілей навчальних предметів на екологізацію їх змісту.

Аналіз актуальних досліджень. Екологізацію вчені (Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко та ін.) визначають як чинник формування екологічної компетентності учнів, ефективність розкриття якої вбачають на міжпредметній основі, а не окремим предметом екологія [7, 30].

Аналіз вітчизняних навчальних програм із предметів природничо-наукового циклу засвідчує, що екологічній проблематиці в школі належить 8% з усього обсягу навчального матеріалу та 6% навчального часу. Такі кількісні показники не узгоджуються зі світовими тенденціями, що передбачають розширення екологічної проблематики в освітньому процесі.

В українській школі (основній її ланці) проблема екологічного виховання вирішується лише на міжпредметній основі, оскільки екологія й основи природокористування не виступають окремими навчальними предметами. Предмет екологія вивчається лише у профільній школі.

Учені (І. В. Ільїн, О. Є. Висоцька, М. С. Касимов, Ю. Л. Мазуров, М. І. Романенко, А. Л. Романович, А. Д. Урсул, Т. А. Урсул) стверджують, що формування свідомості людини, яка б сприяла виживанню цивілізації, опинилося під загрозою. Відстаюча від буття свідомість, акцент освіти на минулому – це стан людини й усього суспільства в моделі сучасного нестійкого розвитку. Є єдиний шлях переходу до сталого розвитку суспільства – через «випереджальну свідомість». Постає необхідним формування такої свідомості в підростаючого покоління, яка буде випереджати буття, без чого неможливий ефективний і своєчасний перехід до сталого розвитку суспільства, що веде до гармонійного розвитку людства. Це можливо лише за умов наскрізної екологізації змісту шкільної природничо-наукової освіти, яка має утвердити у свідомості сучасної людини розуміння про зв'язок розвитку суспільства з проблемами екології, про залежність людини від природи (а не навпаки), що вселяє надію на запобігання глобальних катастроф. Школа, освіта, суспільство повинні готувати глобалістську людину, тобто людину, здатну жити в глобальному просторі.

Мета статті полягає в розкритті шляхів наскрізної екологізації змісту природничо-наукової освіти на засадах еколого-еволюційного підходу до навчання природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Шкільна природничо-наукова освіта (ПНО) як складова базової та повної загальної середньої освіти ставить перед собою завдання формувати в учнів природничо-наукову картину світу, природничо-наукову компетентність, а також відповідний світогляд і менталітет. Від того, яку особистість формуватиме освіта залежатиме майбутнє її, суспільства та планети. Відомий американський філософ Д. С. Робертсон зазначав, що стан і рівень розвитку людської цивілізації в кінцевому рахунку визначається рівнем і об'ємом доступних даному соціуму знань, можливістю їх застосування, засвоєння, переробки тощо [4, 14].

ПНО, як пише С. С. Тимофеєва, академік Російської академії природознавства, визначає сьогодні рівень розвитку суспільства, шляхи й засоби розв'язання проблем екологічних, економічних, культурних і кінець-кінцем забезпечення якості життя громадян. Сьогодні перед людством стоїть три глобальні проблеми: екологічна, пов'язана з забезпеченням біологічної рівноваги людини з природою при глобальному забрудненні навколишнього середовища, техно-економічна, пов'язана з виснаженням природних ресурсів планети та соціально-політична. Вирішувати ці проблеми зможуть тільки фахівці, які в достатній мірі підготовлені теоретично та володіють основами планетарного екологічного світогляду, знанням основ сучасного природознавства й екології. Останнє забезпечується природничо-науковою освітою шкільною та вузівською [6, 123].

Оцінюючи в цілому роль сучасної природничо-наукової освіти, можна стверджувати, що вона покликана дати людині основи природничо-наукової, екологічної компетентності й гуманістичних ідеалів у їх єдності. Адже проблема взаємодії людини та природи торкається змісту всіх природничих дисциплін, провідним напрямом якої є інтеграція знань навчальних предметів природничого циклу навколо глобальних екологічних проблем.

Під час констатувального експерименту на уроках з предметів природничого циклу були проведені анонімні анкетування учнів 5–9 класів з виявлення рівнів їх екологічного виховання. Аналіз анкет показав, що 49% учнів 5 класу, 16% учнів 6 класу, 45% учнів 7 класу, 30% учнів 8 класу та 21% учнів 9 класу не вважають себе достатньо екологічно вихованими. Результати анкетування подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування учнів 5–9 класів на виявлення рівнів їх екологічного виховання

Відповіді учнів у анкеті щодо рівня власної екологічної вихованості	Кількість учнів у відсотковому співвідношенні				
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Я – екологічно вихований	20%	52%	31%	28%	62%
Достатньо екологічно вихований	31%	32%	24%	42%	17%
Не достатньо вихований	32%	5%	31%	25%	11%
Частково екологічно вихований	16%	2%	11%	4%	7%
Невихований	1%	9%	3%	1%	3%

Результати анкетування доводять необхідність цілеспрямованого екологічного виховання учнівської молоді.

На сьогоднішній день існує чимало підходів до вирішення проблем екологічного виховання учнів ЗНЗ, які упредметнюються різними типами навчання. Так, технократичний підхід до природи упредметнюється в авторитарному типі навчання, екоантропоцентричний підхід – у гуманістичному, особистісно-орієнтованому, а природоцентричний підхід – у діяльнісному типі навчання.

Вирішення екологічних питань засобами шкільної природничо-наукової освіти вбачаємо в застосуванні еколого-еволюційного підходу (ЕЕП) до навчання природничих дисциплін. При цьому природа з її різноманітністю природних і рукотворних систем вивчається в цілісності – це, передусім, усвідомлення того, що кожен із компонентів природи тісно пов’язаний з іншими та вносить свій унікальний внесок у життєдіяльність усієї біосфери. Будь-яка форма життя на Землі – ланка єдиного ланцюга живлення, і його розрив призводить, як правило, до небезпечних наслідків. Тому кожний компонент природи необхідно розглядати у зв’язку з його довкіллям, що формує уявлення про цілісність природи, на основі яких в учнів формуються цілісні знання.

Проблему цілісності вчені пов’язують з уявленням, яке виникає під час пізнання об’єкта не як «самого по собі», а як цілісної системи до повного його розуміння через абстрактне пізнання його частин (Н. П. Депенчук); як «систему, сукупність об’єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегральних якостей, які не притаманні частинам, що складають її» (В. Г. Афанасьєв); як взаємопов’язану сукупність елементів складного об’єкта, що має характеристики, які відрізняються від простої суми характеристик окремих елементів, при цьому цілісність передбачає, що всі частини складної системи служать загальній меті (В. С. Крисаченко) [2].

Еколого-еволюційний підхід є тим систематизуючим чинником, який здатний об'єднати знання про природу, інтегрувати навчальний матеріал у цілісність на основі наскрізної екологізації її змісту. Результатом наявності цілісності знань про природу є розуміння засвоєних природничо-наукових знань. Якщо такого взаємоузгодження не виникає, значить, розуміння не відбулося.

В основу ЕЕП покладені принципи еволюції та філософії «екологічного реалізму», що виступають онтодидактичним стрижнем, навколо якого концентруються знання про дійсність, живу природу, довкілля, об'єднуючись у цілісність, систему. Усвідомлення цілісності природи через призму ідеї еволюції та екологізацію змісту навчального матеріалу є важливим компонентом сучасного мислення учнів, який дає змогу розкрити картину послідовного розвитку та взаємну спорідненість живих організмів.

ЕЕП покликаний формувати у свідомості учнів екологічну компетентність, екологічний світогляд та екологічну культуру мислення, розуміння життя як найвищої ціннісної категорії, усвідомлення того, що збереження біосфери є умовою не тільки сталого розвитку суспільства, але й існування людини як біологічного виду, забезпечення здорового та якісного життя майбутніх поколінь. Адже, збереження біосфери – умова не тільки існування, але й безпечного розвитку людства.

Сучасні науковці (В. Ф. Черноволенко, В. І. Шинкарук, Н. А. Негруца та ін.) все більше схиляються до думки про те, що повноцінний світогляд може ґрунтуватися лише на вмінні поєднувати аналітичні здібності із здатністю відволікатися від пошуку чисто наукових зв'язків у природі. Важливо вміти відчувати нові тенденції в розвитку цих зв'язків, які дуже часто спочатку виражені лише мовою естетичних уявлень. Сформований на цій основі світогляд можна вважати першою сходинкою у формуванні екологічного світогляду.

Екологічний світогляд – це таке світобачення людини, коли вона усвідомлює існування й дію законів природи, враховуючи не лише інтереси власної життєдіяльності, а й потреби всього органічного світу на Землі. Формування екологічного світогляду викликане необхідністю збереження природи в її незміненому стані, в чистоті з її чисельним біорізноманіттям, що веде за собою умови, сприятливі для безпечного життя людства. Усі люди мають світогляд, проте далеко не кожна людина усвідомлює своє місце у природі, себе частиною природи, відповідно, не

кожна людина виходить на екологічний рівень у своїх світоглядних орієнтуваннях. Тому шкільній ПНО належить відповідальна роль у формуванні екологічно світоглядної людини, здатної взяти на себе відповідальність за безпечний розвиток суспільства, природи.

Екологічна складова природничо-наукової картини світу в найбільшій мірі пов'язана із системою обмежень, поглядів і принципів, у яких відображаються найбільш суттєві ставлення людини до природи, місце й роль людини (суспільства) в природі, а також знання про природу для досягнення певної мети, яка формується на основі певного способу виробництва [3, 127].

Мати екологічний світогляд – це не просто вміти вирішувати світоглядні проблеми суспільства, природи, а й усвідомлювати необхідність взаємозв'язку людства та природи, визнавати об'єктивні зв'язки й залежності між ними. «Під впливом суспільного розвитку й наукового пізнання, як пише А. В. Хуторський, світогляд піднімається до рівня теоретичного розуміння світу, що спирається на усвідомлення об'єктивних закономірностей розвитку природи» [8, 65]. При цьому продуктивність екологічного світогляду (за Р. С. Карпінською) залежить від «з одного боку, принципу біологічного еволюціонізму, який «олюднюється», тобто включає у свою сферу все більш широкий спектр питань, що безпосередньо стосуються долі людства та його життя на Землі. З іншого боку, біологічний еволюціонізм космізується, набуває позабіологічного призначення, стаючи компонентою сучасної концепції глобального еволюціонізму» [1, 18]. У цьому полягає, на думку вченої, світоглядне значення планетарного, біосферного, ноосферного масштабу оцінки людиною свого місця у світі.

Навчання природничих дисциплін на засадах ЕЕП уможливлює формування у свідомості учнів, окрім наукового екологічного світогляду, синергетичний його тип, що включає усвідомлення зв'язків між живою та неживою природою, між природою та людиною, поглиблюючи уявлення про матеріальну єдність світу, єдність зовнішньої та внутрішньої природи людини, єдиної еволюції, що включає в собі еволюцію природи й людини, звеличуючи при цьому ідею природної цілісності світу; передбачення глобальних екологічних проблем і забезпечення безпечного розвитку людства й природи.

Рівноправне співіснування з природою, коеволюція людини та біосфери, передбачення глобальних проблем і забезпечення безпечного

розвитку людства – категоріальний імператив ЕЕП, реалізація якого в шкільній практиці сприятиме формуванню в учнів екологічно спрямованого й екологічно обумовленого способу життя. А це є необхідною умовою концепції переходу України до стійкого розвитку суспільства.

Вивчення та пояснення природних систем на основі ЕЕП дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів організації живого. Це допомагає простежити появу в кожній природній системі нових властивостей, що не зводяться до суми якостей її складових, показати, як проявляються закономірності природи на кожному рівні ієрархії в природі в цілому. Так, у процесі навчання безперервно збільшується кількість зв'язків і відношень між елементами системи знань. При цьому сукупність знань не лише утворює ланцюг певних асоціацій, але й передбачає постійні зміни, доповнення й пояснення відповідно зі знаннями, які вже наявні в учня. Так формується система знань про природу з численними зв'язками, завдяки яким у свідомості учнів утворюється цілісний образ природи. Цьому сприяє наскрізна екологізація змісту навчальних предметів природничого циклу.

Екологізація змісту природничо-наукової освіти – процес об'єднання різнорідних природничо-наукових знань на єдиній концептуальній основі екологічного спрямування. Якщо процес еволюціонізації знань припускає застосування принципу історизму й пошуку еволюційного сенсу в знаннях, то екологізація веде за собою детермінацію особливостей пошуку та пояснення знань, виходячи із загальності й значимості відношення «організм – середовище».

Екологізація змісту природничо-наукової освіти на основі застосування ЕЕП передбачає:

– обов'язкове опанування учнями основ екологічних знань на всіх етапах навчання у процесі вивчення кожного з предметів природничого циклу;

– упровадження принципів освіти для сталого розвитку, зокрема соціоприродної справедливості – формування культури безпечного ставлення до природи;

– залучення учнів на уроках і в позаурочний час до місцевих програм дослідження стану довкілля, включення до змісту навчального матеріалу питань про придатність води для споживання, санітарію, якість харчових продуктів і екологічні наслідки використання природних ресурсів;

– проведення уроків серед природи, у довкіллі, екскурсій на екологічній стежці (істинність знань про дійсність, природу ми пізнаємо лише в безпосередній взаємодії з довкіллям).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. ЕЕП передбачає збалансованість змісту екологічного матеріалу, включення до змісту природничо-наукової освіти побутово-повсякденного рівня екологічної компетентності поряд із глобальним. А екологічна інформація глобального рівня виступає в цьому процесі допоміжною, зумовлюючи загально-світоглядну позицію особистості. Особливу роль при цьому відіграє усвідомлення особистістю власної причетності до вирішення екологічних проблем.

Ми хочемо вірити в те, що людство зі сформованим екологічним світоглядом, еколого-еволюціонуючою природничо-науковою картиною світу здатне подолати невідповідність у відносинах між людиною та природою, вирішити глобальні проблеми суспільства та забезпечити конкурентоздатність держави. А це можливо за умов застосування ЕЕП до навчання природничих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпинская Р. С. О существе проблемы и принципах ее исследования / Р. С. Карпинская, А. П. Огурцов, Е. Н. Панов, И. К. Лисеев и др. // Биология и познание человека. – М. : Наука, 1989. – 287 с.

2. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.

3. Кяхрик П. К характеристике духовного элемента экологической культуры / В. С. Крисаченко // Стимулы рационального природопользования в условиях развитого социализма / П. К. Кяхрик. – Таллин, 1999. – 127 с.

4. Мультиверсум // Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. – № 58 – С. 14–23.

5. Пустовіт Н. А. Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків / Н. А. Пустовіт // Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія. – Випуск 5. – Вінниця : РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2001. – С. 59–62.

6. Тимофеева С. С. Основы современного естествознания и экологии / С. С. Тимофеева, С. А. Медведева, Е. Ю. Ларионова / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.

7. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова та інші. – К. : «Педагогічна думка», 2008. – 64 с.

8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

Рыбалко Л. Н. Экологизация содержания естественнонаучного образования – результат применения эколого-эволюционного похода.

Автор обосновал целесообразность применения эколого-эволюционного подхода к обучению естественных дисциплин с целью сквозной экологизации их содержания. Обозначены основные направления экологизации содержания естественнонаучного образования на основе этого подхода. Раскрыта сущность экологического мировоззрения и особенности его формирования у учащихся на принципах эколого-эволюционного подхода. Доказано, что сквозная экологизация содержания естественных дисциплин на основе применения эколого-эволюционного подхода в обучении обеспечит формирование экологической компетентности, экологического мировоззрения и эколого-эволюционирующей естественнонаучной картины мира.

Ключевые слова: *эколого-эволюционный подход, естественные дисциплины, экологизация, экологическое мировоззрение, экологическая компетентность, школьное естественнонаучное образование.*

SUMMARY

Rybalko L. Ecologization of the contents of science education – the result of applying ecological and evolutionary approaches.

The author substantiate the feasibility of ecological and evolutionary approach to the study of natural sciences for continuous ecologization of their content. The basic content areas of ecological science education is based on this approaches. The essence of environmental philosophy and features of the formation of the pupils on the basis of ecological and evolutionary approaches is presented in the article. It is shown that continuous ecologization content of natural sciences through the application of eco-evolutionary approach to learning will promote the formation of environmental expertise, environmental philosophy and ecological and evolutionary natural-scientific picture of the world.

School science education as a part of basic and full secondary education aims to shape students' natural-scientific picture of the world, natural-scientific competence and appropriate attitudes and mentality. The famous American philosopher D. C. Robertson has said that the state and the level of development of human civilization is ultimately determined by the level and amount of available knowledge of this society, the possibility of their use, learning, processing and so on.

Science education today determines the level of society, ways and means of solving the problems of environmental, economic, cultural, and ultimately ensure the quality of life. Today our world faces three global problems: environmental, connected with the provision of biological equilibrium between man and nature in the global pollution, techno-economics associated with the depletion of the planet's natural resources and socio-political. Only highly qualified professionals who are adequately trained and have the theoretical bases of global environmental awareness, basic knowledge of modern science and ecology are able to solve these problems. It is due to science education at school and university.

Evaluating the overall role of modern science education, one could argue that it is designed to give people the basics of natural science, environmental expertise and humanistic ideals in their unity.

Ecologization of the content of science education is the process of combining diverse natural science on a single conceptual framework of ecology. If the process involves the application of knowledge the ecologization principle of historicism and evolutionary search

for meaning in the knowledge can be used as ecologization leads determination and search for explanation of knowledge based on the universality and importance of the ratio of «organism-environment».

Ecologization of the content of science education provide: students's mastering of the basics of environmental knowledge in all phases of training in the study of the subjects of natural sciences; implementation of the principles of education for sustainable development, including social and natural justice-creating a culture of safety attitudes towards nature; including the students in class and extra-curricular local school programs into environmental research, including the contents of educational material on the suitability of water for human consumption, sanitation, food quality and environmental consequences of the use of natural resources; conducting lessons in the nature, in the environment, ecological excursions (the truth of knowledge of reality, the nature we know only in the immediate interaction with the environment and others).

Key words: *ecological and evolutionary approach, natural sciences, ecologization, environmental philosophy, environmental competence, school science education.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття 3
Сбруєва А. А. Освіта обдарованих і талановитих: організаційні засади та тенденції розвитку міжнародного співробітництва 14
Цьома С. П. Концептуальні засади здоров'язбережувального виховання молодших школярів у Болгарії 26
Чухно Л. А. Прогностичні зміни в системі навчання технічно обдарованих студентів Німеччини у зв'язку з введенням єдиних стандартів вищої освіти в Європі 33

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Тищенко І. В. Нормативно-правове урегулювання діяльності ректорів університетів України у ХІХ столітті 42

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вдовина Т. Ю. Християнська етика як засіб духовно-морального виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу 52
Власенко Л. В., Чала К. М. Загальна характеристика методів навчання іноземних мов 60
Горбова Н. А. Культурно-антропологічні засади етнопедагогіки у гармонізації освітнього простору: теоретико-методологічний аспект 66
Єжова О. О. Моделювання здоров'яспрямованої діяльності навчальних закладів 75
Колесник О. О. Питання етики спілкування в мережі Інтернет на уроках інформатики 83
Кравець І. Л. Сутнісні характеристики альтернативної освіти як педагогічного поняття 90
Кухарєва О. С. Ретроспективний аналіз вивчення початків аналізу в старшій школі 100
Лазарєв М. О. Методи творчої діяльності в евристичній освіті 110
Латишева Т. В. Метод семантичного осмислення підлітками поетичної та музичної інтонацій на уроках літератури й музики 125
Лось О. В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні 133
Проценко І. І. Способи формування професійно-творчих умінь у процесі евристичного діалогу 142
Тимощук І. В. Потенціал іноземної мови у вихованні гуманістичних цінностей 153
Хижняк А. В. Форми та методи професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї 163

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білокопитов В. І. Процес забезпечення якості у вітчизняній системі вищої освіти: рекомендації щодо подальшого впровадження 172
Дворніченко Л. Л. Методологічні засади дослідження професійної орієнтації у сучасній освіті 180
Дзюба Л. Г. Теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ознайомлення молодших школярів з ІКТ 189
Завидівська Н. Особливості інтегративного навчання здоров'язбереження у системі фізичного виховання вищої школи 196
Коваленко О. О. Факторно-критеріальна модель оцінювання рівнів сформованості самостійності у студентів медичних коледжів 208
Кодимський С. С., Чайченко Н. Н. Педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти 217
Маслов Р. В. Соціально-педагогічні передумови створення поняття оздоровчої компетентності в майбутніх фізреабілітологів в умовах модернізації освіти 224
Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя 235
Нізовцев А. В. Розробка моделі професійної компетентності інженера 243
Осадець М. М. Особливості мотиваційної сфери студентів до занять фізичною культурою 255
Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів у процесі навчальної практики 263
Сімкова І. О. Відбір і організація матеріалу для навчання усного перекладу 270
Чикалова М. М. Педагогічні умови розвитку мотивації студентів у процесі підготовки фахівців для сфери міжнародного туризму 279
Шишкін Г. О. Формування готовності студентів до застосування інтегрованих знань 287

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Данченко О. М. Заходи щодо удосконалення системи надання послуг соціальними службами з соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді 298
Дуванська К. О. Теоретичні аспекти делінквентної поведінки неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема 310
Ліфарєва Н. В. Проблема соціально-педагогічної підтримки вторинної соціалізації людей похилого віку 318

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

Агапшук С. С. Використання вчителями біології дискусій на уроках в основній школі 328
Бабенко О. М. Навчальні можливості мережі Інтернет у вивченні хімії 335
Вакалюк Т. А. Теоретичне обґрунтування необхідності підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників 343
Генкал С. Е. Особливості структури уроку біології у профільних класах 352
Гиря О. О. Розвиток логічного мислення учнів у процесі розв'язання хімічних задач 360
Грицай Н. Б. Методика навчання біології як самостійна галузь науково-педагогічних знань 369
Зіненко І. М. Створення навчальних текстів з математики, спрямованих на активізацію та збагачення різних форм кодування інформації 376
Ліцман Ю. В., Марченко Л. І. Використання електронних засобів навчання на уроках хімії основної школи 383
Міронець Л. П. Використання кімнатних рослин під час формування спеціальних (ботанічних) понять 391
Рибалко Л. М. Екологізація змісту природничо-наукової освіти – результат застосування еколого-еволюційного підходу 397

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Короткова Ю. М. Методы обучения языкам в высших заведениях образования Греции и Республики Кипр во второй половине XX века 3
Сбруева А. А. Образование одаренных и талантливых: организационные основы и тенденции развития международного сотрудничества 14
Цема С. П. Концептуальные основы здоровьесохраняющего воспитания младших школьников Болгарии 26
Чухно Л. А. Прогностические изменения в системе обучения технически одаренных студентов Германии в связи с введением единых стандартов высшего образования в Европе 33

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Тищенко И. В. Нормативно-правовое регулирование деятельности ректоров университетов Украины XIX века 42

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вдовина Т. Ю. Христианская этика как средство духовно-морального воспитания учеников общеобрзовательного учебного заведения 52
Власенко Л. В., Чалая К. М. Общая характеристика изучения иностранных языков 60
Горбова Н. А. Культурно-антропологические основы этнопедагогики в гармонизации образовательного простора: теоретико-методологический аспект 66
Ежова О. А. Моделирование здоровьесозидающей деятельности учебных учреждений 75
Колесник О. А. Вопросы этики общения в сети интернет на уроках информатики 83
Кравец И. Л. Сущностные характеристики альтернативного образования как педагогического понятия 90
Кухарева Е. С. Ретроспективный анализ изучения начал анализа в старшей школе 100
Лазарев Н. Е. Методы творческой деятельности в эвристическом образовании 110
Латышева Т. В. Метод семантического осмисления подростками поетической и музыкальной интонаций на уроках литературы и музики 125
Лось Е. В. О некоторых аспектах предупреждения и исправления ошибок в иноязычной речи 133
Проценко И. И. Способы формирования профессионально-творческих умений в процессе эвристического диалога 142

Тимощук И. В. Потенциал иностранного языка в воспитании гуманистических ценностей 153
Хижняк А. В. Формы и методы профессионального самоопределения городских старшокласниц в семье 163

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Белокопытов В. И. Процесс обеспечения качества в отечественной системе высшего образования: рекомендации относительно дальнейшего внедрения 172
Дворниченко Л. Л. Методологические принципы исследования професиональной ориентации в современном образовании 180
Дзюба Л. Г. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к ознакомлению младших школьников с ИКТ 189
Завыдивская Н. Особенности интегративного обучения здоровьесбережению в системе физического воспитания высшей школы 196
Коваленко Е. О. Факторно-критериальная модель оценивания уровней сформированности самостоятельности у студентов медицинских колледжей 208
Кодымский С. С., Чайченко Н. Н. Педагогические условия развития здоровьесберегающей компетентности учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования 217
Маслов Р. В. Социально-педагогические предпосылки образования определения оздоровительной компетентности у будущих физреабилитологов в условиях модернизации образования 224
Микитюк С. А. Ресурсный подход как основа развития потенциалов личности будущего учителя 235
Низовцев А. В. Разработка модели профессиональной компетентности инженера 243
Осадец Н. М. Особенности мотивационной сферы студентов к занятиям физической культурой 255
Савченко Р. А. Формирование музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей ДОУ в процессе обучающей практики 263
Симкова И. О. Отбор и организация материала для обучения устному переводу 270
Чикалова М. Н. Педагогические условия развития мотивации студентов при подготовке специалистов для сферы международного туризма 279
Шишкин Г. О. Формирование готовности студентов к применению интегрированных знаний 287

РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Данченко О. М. Мероприятия относительно усовершенствования системы предоставления услуг социальными службами по социально-педагогической поддержке безработной молодежи 298
Дуванская Е. А. Теоретические аспекты делинквентного поведения несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема 310
Лифарева Н. В. Проблема социально-педагогической поддержки вторичной социализации людей пожилого возраста 318

РАЗДЕЛ VI. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Агапшук С. С. Использование учителями биологии дискуссий на уроках в основной школе 328
Бабенко О. М. Учебные возможности сети интернет в изучении химии 335
Вакалюк Т. А. Теоретическое обоснование необходимости подготовки будущих учителей информатики к развитию логического мышления старшеклассников 343
Генкал С. Э. Особенности структуры урока биологии в профильных классах 352
Гиря А. А. Развитие логического мышления учащихся в процессе решения химических задач 360
Грицай Н. Б. Методика обучения биологии как самостоятельная область научно-педагогических знаний 369
Зиненко И. Н. Создание учебных текстов по математике, направленных на активизацию и обогащение различных форм кодирования информации 376
Лицман Ю. В., Марченко Л. И. Применение электронных средств обучения на уроках химии в основной школе 383
Миронец Л. П. Использование комнатных растений во время формирования специальных (ботанических) понятий 391
Рыбалко Л. Н. Экологизация содержания естественнонаучного образования – результат применения эколого-эволюционного похода 397

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Korotkova Y. Methods of language teaching in higher educational institutions of Greece and the Republic of Cyprus in the second half of the XX century 3
Sbruieva A. A Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation.....14
Tsyoma S. Conceptual foundations of health preserving education of younger schoolchildren in Bulgaria 26
Choohno L. Prognostic changes in technical gifted students training of Germany in connection with the introduction of higher education common standards in Europe 33

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Tyshchenko I. Legal regulation of activity of university rectors in the 19th century in Ukraine.....42

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Vdovyna T. Christian ethics as a means of spiritual and moral education of pupils in comprehensive educational establishments.....52
Vlasenko L., Chala K. General characteristic of methods of learning foreign languages 60
Horbova N. Cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy in harmonization of educational space: theoretic and methodological aspect 66
Yezhova O. Modeling health-oriented activities of the education institutions 75
Kolesnuk O. Ethics of communication in the internet at science lessons 83
Kravets I. The Essential characteristics of alternative education as a pedagogical notion 90
Kuhareva E. Retrospective analysis of study the first analysis in high school..... 100
Lazarev M. Methods of creativity in heuristic education 110
Latysheva T. Method of semantic comprehending by teen-agers poetic and music intonations on the lessons of literature and music 125
Los O. Some aspects of errors prevention and correction in foreign language speech..... 133
Protsenko I. Methods of forming of professionally-creative abilities in the process of heuristic dialogue..... 142
Tymoshchuk I. Potential of foreign language in the formation of humanist values..... 153
Khyzhnyak A. Forms and methods of professional self-determination of senior girls in an urban family 163

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Bilokopytov V. Process of quality assurance in home system of higher education: recommendations as for further introduction 172
Dvornichenko L. Methodological principles of investigation of professional orientation in modern education 180
Dziuba L. Theoretical Foundations of the willingness of teachers to familiarize young students with ICT 189
Zavydivs'ka N. The pecularities of integrative teaching of health preserving in the system of physical education of high school 196
Kovalenko O. The factorial and criterial model for evaluating the levels in forming students' self-dependence of medical schools 208
Kodimsky S., Chaychenko N. Pedagogical condtions of development of health saving competence of a physical education teacher in postgraduate education 217
Maslov R. Social and pedagogical premises of creation the concept of health competence of future physical rehabilitation specialists in conditions of modernisation of education 224
Mykytiuk S. The resource-based approach as the basis of formation of future teacher personality's potentials 235
Nizovtsev A. Elaboration of an engineer's model of professional competency 243
Osadets M. Features of students' motivational sphere tophysical culture 255
Savchenko R. Forming musical pedagogical competence of future preschool educators and music instructors in the preschool educational institutions in the process of practical training 263
Simkova I. Selection and organization of material for training oral interpretation 270
Chykalova M. Pedagogical Principles of Motivation Development of the students majoring in international tourism 279
Shishkin G. Formation of students' readiness for use of integrated knowledge 287

SECTION V. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Danchenko O. The measures connected with the improvement of the system of donation of help by social services concerning socio-pedagogical support of the unemployed youth 298
Duvanska K. Theoretical aspects of juvenile delinquent behavior as a social and educational problem 310
Lifareva N. The problem of socio-pedagogical support of the elderly's secondary socialization 318

SECTION VI. MODERN PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHING

Ahapshuk S. Using discussions by biology teachers at the lessons in the secondary school 328
Babenko O. Educational opportunities of internet in studying chemistry 335
Vakaliuk T. Theoretical justification for the necessity of training future teachers of informatics to develop logical thinking of high school students 343
Genkal S. Peculiarities of biology lesson structure in the specialized classes 352
Girya A. The development of logical thinking of students in the process of solving chemical tasks 360
Grytsai N. Methods of teaching biology as an independent field of scientific and pedagogical knowledge 369
Zinenko I. Creation of mathematics texts aimed at strengthening and enrichment of various forms of information coding 376
Litsman J., Marhenko L. Usage of means of teaching at the chemistry lessons in basic school 383
Mironets L. The usage of indoor plants while the formation of special (botanical) concepts 391
Rybalko L. Ecologization of the contents of science education – the result of applying ecological and evolutionary approaches 397

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – № 8 (34). – 416 с.

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 23.12.2013.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,2. Тираж 300 пр. Вид. № 76.

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.