

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXV)

Слов'янськ – 2013

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LXV. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 389 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 26.09.2013 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Сипченко В.**

завідувач кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, професор

УДК [378. 011. 3 : 811]**УПРАВЛІНСЬКО-КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА**

У статті розкривається сутність навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі. Йдеться про підготовку майбутнього викладача вишу, про формування управлінсько-комунікативних якостей, їх цінність та педагогічні умови ефективності організації процесу їх формування.

Ключові слова: педагогічна діяльність, управління, спілкування, навчально-виховний процес, взаємодія, учасники процесу навчання, управлінсько-комунікативні якості.

Сипченко В.

заведуючий кафедрой педагогике высшей школы Донбасского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, профессор

**УПРАВЛЕНЧЕСКО-КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

В статье раскрывается сущность учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе. Речь идет о подготовке будущего преподавателя вуза, о формирование управленческо-коммуникативных качеств, их ценность и педагогические условия эффективности организации процесса их формирования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, управления, общения, учебно-воспитательный процесс, взаимодействие, участники процесса обучения, управленческо-коммуникативные качества.

Sypchenko V.

the head of the department of high school's pedagogics Donbass State Pedagogical University, Candidate of pedagogics sciences, professor

**FUTURE TEACHER'S ADMINISTRATIVE-COMMUNICATIONAL
SKILLS**

The essence of educational process is disclosed in the given article. The training of teacher of higher educational establishment, the formation of administrative-communicational skills, their value and pedagogical conditions of efficiency of their formation process organisation are analyzed.

Key words: *pedagogical activity, administration, communication, educational and development process, interrelation, participants of teaching process, administrative and communicational skills.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими та практичними завданнями. Оскільки явище управління в педагогічній діяльності нерозривно пов'язане з процесом спілкування вчителя з учнями, бо управління здійснюється за допомогою спілкування, ми вважаємо за необхідне детальніше розглянути процес управління в цілому, а також необхідні для його здійснення якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що інтерес учених у цій сфері пов'язаний з такими проблемами: формуванням комунікативної культури вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки (Л. Азарова, Н. Волкова, І. Комарова, О. Кретьова, В. Полторацька, С. Рябушко, В. Усатий) та позанавчальної діяльності (А. Годлевська, О. Яковлева); формуванням комунікативних вмінь як компонента комунікативної культури (О. Березюк, М. Васильєва, А. Годлевська, В. Каплинський, В. Пасинок, Л. Савенкова); формуванням у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності (Р. Короткова); формуванням комунікативних умінь соціального педагога (О. Гура); психологічними особливостями формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів (Н. Вітюк, О. Гоголь, Л. Зінченко, М. Коць), педагогічними засадами формування особистісно-орієнтованого спілкування майбутніх учителів (Ш. Амонашвили, Т. Бабенко, М. Богданова).

У науці термін «управління» трактується як діяльність (В. Лазарєв, О. Попова і ін.) [1; 2], як вплив однієї людини на іншу (В. Афанасьєв, Н. Хміль та ін.) [3; 4] і як взаємодія суб'єктів (В. Давидов, Т. Шамова й ін.) [5; 6; 7].

Зазначена проблема має різні напрямки та аспекти дослідження. В умовах класичного університету, де час, відведений на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, обмежено, вирішення завдань професійно-педагогічної підготовки в навчально-виховному процесі набуває особливої гостроти. Виникає необхідність вивчення особливостей формування управлінсько-комунікативних якостей саме в цих студентів. Крім того, потребують спеціального вивчення проблеми розробки методики формування управлінсько-комунікативних якостей в умовах сучасної парадигми вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов формування управлінсько-комунікативних якостей викладачів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Серед значної кількості форм організації

навчального процесу сучасного вишу слід виокремити ті, що стосуються роботи щодо формування управлінсько-комунікативних якостей викладачів.

Під управлінням педагогічним процесом ми розуміємо процес взаємної зміни керуючих і керованих змін взаємодіючих суб'єктів і самого процесу взаємодії.

В процесі управлінської діяльності викладач засвоює нові теорії і концепції управління навчальним процесом, оволодіває вміннями та навичками, і, в залежності від ступеня їх застосування в практичній діяльності, вони оцінюються ним як більш-менш значущі, чи такі, що мають зараз велику значущість для ефективного управління процесом передачі знань, ідей, концепцій, що виступають як управлінсько-педагогічні цінності.

Цінності управління педагогічними системами досить різноманітні. Це можуть бути:

- *цінності-цілі*, значення і сенс цілей управління цілісним педагогічним процесом на різних рівнях ієрархії: цілі управління системою освіти, цілі управління школою, цілі управління педагогічним і учнівським колективами, цілі управління процесом самовиховання і саморозвитку особистості тощо. Особистісне схвалення таких цілей, їх визнання та оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами управлінської діяльності викладача;

- *цінності-знання*, значення і сенс знань школознавства у сфері управління: знання методологічних основ управління, внутрішньошкільного менеджменту, знання особливостей роботи з учнями міських і сільських шкіл, знання критеріїв ефективності управління педагогічним процесом і т. інш.;

- *цінності-відносини*, що розкривають значущість взаємин між учасниками педагогічного процесу, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних відносин у педагогічному і учнівському колективах, можливості їх цілеспрямованого формування й управління;

- *цінності-якості*, що розкривають різноманіття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей особистості викладача-керівника як суб'єкта управління навчально-виховним процесом, що виявляються у спеціальних здібностях: здатності прогнозувати свою діяльність і передбачати її наслідки, здібності співвідносити свої цілі та дії з цілями і діями інших, здатності до співпраці та спів-управління тощо.

Технологічний компонент управлінської культури викладача включає способи та прийоми управління педагогічним процесом. Технологія управління системою «викладач – студент» припускає

виконання специфічних педагогічних завдань, вирішення яких ґрунтується на вміннях викладача в галузі педагогічного аналізу і планування, організації, контролю та регулювання педагогічним процесом, тобто при виконанні безпосередніх професійних функцій викладача [8, с. 250.]. Таке розуміння функцій управлінської діяльності педагога дозволяє виділити знання та вміння, які виступають необхідними умовами управління педагогічним процесом:

- уміння збирати й опрацювати інформацію;
- уміння прогнозувати, проектувати, аналізувати учбово-педагогічні ситуації, а також уміння виділяти причини виникнення тієї чи іншої ситуації;
- уміння визначати завдання для ефективного й швидкого розв'язання проблем;
- уміння встановлювати критерії виміру досягнення педагогічного завдання;
- уміння визначати шляхи вирішення завдання (мотиво-утворюючі, комунікативні, перцептивно-рефлексивні);
- уміння оцінювати досягнутий результат;
- уміння реагувати на зміни, корегувати дії.

Отже, педагог виступає організатором спілкування, під час якого він пізнає учнів і самого себе, прогнозує ситуації в спілкуванні, організовує педагогічну взаємодію, керує процесом спілкування й колективом учнів, при цьому усвідомлюючи свої здібності й якості, удосконалюючи їх [9, с. 44].

Готовність педагога до реалізації управлінських якостей у педагогічній діяльності – це інтегративне утворення, що проявляється діяльнісному (мотивація щодо досягнення успіху в педагогічній управлінській діяльності, рефлексія, ціннісне ставлення до обраної професії, організаторські здібності, здатність до саморозвитку) та на особистісному (особистісні якості: упевненість у собі, активність, ініціативність, цілеспрямованість, упертість, креативність, відповідальність) рівнях, що сприяє його успішному професійному функціонуванню та зростанню. Тобто, готовність педагога до управління педагогічним процесом полягає в наявності відповідних знань і сформованості представлених умінь, і, що найголовніше, у наявності відповідних управлінських якостей, які й створюють підґрунтя для засвоєння цих знань та розвитку цих умінь, орієнтувати того, кого навчаємо, на свідомий перехід з позиції об'єкта діяльності педагога в позицію суб'єкта свого навчання.

Нам вважається, що управлінські якості педагога – це характеристики особистості педагога, які виступають важливим фактором

його успішної професійної діяльності, одним із багатьох засобів його самореалізації як викладача.

Як ми вже зазначали, викладач має навчитися конструктивно управляти процесом педагогічного спілкування, щоб забезпечувати розвиток особистості тих, кого він навчає та виховує. За для цього, ми вважаємо, майбутньому викладач мають бути притаманні такі професійно-важливі особисті якості, що входять до складу управлінських:

- сформованість позитивної «Я – концепції»;
- вимогливість до себе, до своєї праці та до учнів;
- упевненість у собі, у своїх вчинках тощо;
- уміння керувати собою;
- здатність до самопізнання і прагнення до саморозвитку;
- ініціативність і внутрішня свобода;
- прагнення завжди доводити розпочату справу до її логічного завершення;
- відкритість до наукового, культурного, інформаційного середовища.

Завдання позитивного перетворення Я-концепції викладача є визнаним орієнтиром гуманістичного підходу в педагогіці, основним засобом забезпечення саморозвитку всіх учасників навчально-виховного процесу. Соціальна роль викладача вимагає поглиблених знань про себе та інших, оскільки навчання – це передача іншим частки свого Я. Тому ставлення до себе й до інших – виступає найважливішим чинником, який визначає характер міжособистісних стосунків і взаємодії, відповідно до обраного стилю викладання.

Вимогливість, як багатогранна узагальнена якість викладача, проявляється, насамперед, у його особистому ставленні до студентів, до самого себе, взагалі до людей. Ця якість виступає і як властивість особистості, і як безпосередній показник рівня педагогічної майстерності. Обидві ці сторони педагогічної вимогливості в поєднанні створюють той комплекс узагальненої якості, який забезпечує успіх викладачеві успіх у навчанні та вихованні студентів. Наші спостереження, педагогічний досвід кращих викладачів і, зокрема, особистий переконують, що найбільшій ефективності вимогливість досягає за таких умов:

а) вимогливість ґрунтується на глибокій професійній підготовці, знанні свого предмета і особистості студентів. Вона має спиратися не на власні інтереси, амбіції, а бути зорієнтованою на формування особистості випускника вишу, майбутнього спеціаліста;

б) вимогливість повинна бути постійною, а не епізодичною, й однаковою мірою поширюватися на всіх студентів;

в) вимогливість має бути справедливою (ураховувати розумні інтереси навчального колективу і кожної конкретної особи, яка до нього входить);

г) вимогливість до студентів повинна поєднуватися з вимогливістю викладача до самого себе, оскільки він має бути взірцем для студентів;

г) позитивна дія вимогливості значно підвищується, коли за формою прояву вона – тактовна, якщо викладач виявляє турботу про студентів, створює для них відповідні умови для навчання і розвитку своїх потенціальних можливостей, допомагає студентові відчути свою особисту неповторність і гідність.

Вважаємо за доцільне наголосити ще на одній важливій якості, яка притаманна справжньому педагогу – впевненість у своїй професійній компетентності, у своєму успіхові. Така впевненість педагога позитивно впливає на самооцінку студента, на його ставлення до нього, стимулює прагнення до успіхів у навчальній діяльності і, в кінцевому рахунку, впливає на особистість. Отже, упевнений у собі педагог – джерело успіху своїх вихованців.

Уміння управляти собою, своїм психологічним станом, емоційно і відкрито проявляти своє ставлення до предмета, який викладається, і студентів – важлива ознака професійно-педагогічної культури викладача.

Особливого значення в особистісному та професійному зростанні майбутнього викладача має рівень його мотивації щодо професійного самовдосконалення, оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньої особистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, а з іншого, – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності виступає як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки.

Висновки. Сформованість у викладачів управлінсько-комунікативних якостей виявляється у стійкому інтересі студентів до вивчення фахових дисциплін, усвідомленні значущості управлінсько-комунікативних якостей у майбутній професійно-педагогічній діяльності, прагненні до особистісного самовизначення, самореалізації, самовдосконалення, здатності до компетентного спілкування з колегами та підлеглими, в умінні працювати в колективі, здатності постійно збагачувати свій педагогічний досвід, удосконалювати професійну компетентність.

Література

1. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

2. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е. В. Попова. – Ростов-на-Дону, 1996. – 17 с.
3. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом (Опыт системного исследования) / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1973. – 390 с.
4. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя [Текст] : (Педагогика для учителя) / Н. Д. Хмель. – Алматы : Былым, 1998. – 320 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – С. 52.
6. Шамова Т., Давыденко Т., Шибанова Г. Управление образовательными системами учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. – 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2007. - 384 с., С.250.
7. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Москва, 2006. – 184 с.
8. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания / Алмазова Н. И. – СПб, 2003. – 446 с.
9. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Кн. для учителя / И.А. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

Щука Г.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри туризму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 378.011.3 : 338.48-051

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті розглядаються особливості організації різноманітних видів практики майбутніх фахівців сфери туризму в Україні, Російській Федерації та Республіці Білорусь у відповідності з вимогами Галузевого стандарту вищої освіти напряму підготовки „Туризм”. Автором аналізуються доцільність визначення термінів та змісту практик, визначаються недоліки, які існують в організації цього виду навчальної діяльності та визначаються можливості їх усунення.

Ключові слова: *практика, напрям підготовки „Туризм”, підготовка кадрів*

Щука Г.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры туризма Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В статье рассматриваются особенности организации различных видов практики будущих специалистов сферы туризма в Украине,

Российской Федерации и Республике Беларусь в соответствии с требованиями Отраслевого стандарта высшего образования направления подготовки „Туризм“. Автором указываются недостатки, которые существуют в организации этого вида деятельности и определяются возможности их устранения.

Ключевые слова: практика, направление подготовки „Туризм“, подготовка кадров

Shchuka G.

Doctor of Pedagogical Sciences, an Associate Professor, a Professor of Department of Tourism Luhansk National Taras Shevchenko University
ORGANIZATION OF PRACTICE FOR FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM

The article discusses the features of various practices of future specialists in tourism in Ukraine, the Russian Federation and the Republic of Belarus in accordance with the requirements of the industry standard of higher education specialty, „Tourism“ The author determined the shortcomings that exist in the organization of this activity and identifies opportunities to address them.

Keywords: practice, training of direction „Tourism“, training of personnel

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Зміни, які відбуваються на ринку освітніх послуг, та посилення вимог роботодавців до рівня компетентності фахівців, спонукають навчальні заклади постійно працювати над підвищенням якості професійної підготовки студентів. Не применшуючи важливості практичної підготовки під час аудиторних занять, маємо визнати, що формування готовності до професійної діяльності забезпечується більшою мірою під час практики. Дослідження Асоціації менеджерів показали, що з кожних 100 фахівців 81 вважає, що необхідні професійні навички сформувалися в нього на практиці, і лише 7, що набули їх у процесі навчання [1, с. 98]. Отже, необхідно якомога раніше включити студента в безпосередню роботу, закріпити здобуті під час теоретичного навчання знання, забезпечити наступність у формуванні професійних компетентностей і т.д..

Цілком очевидно, що організація практик студентів різних спеціальностей має як загальні риси, так і цілий ряд особливостей, викликаних специфікою майбутньої трудової діяльності. Організація практичної підготовки фахівців сфери туризму ускладнюється багатоаспектністю цього міжгалузевого комплексу, відсутністю єдиного розуміння сутності туристської діяльності, відносною молодістю даного напрямку професійної освіти та недостатнім рівнем розвитку як теорії, так і практики туризму в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Тематику організації практик майбутніх фахівців сфери туризму представлено незначною кількістю наукових робіт, проте, наприклад, російські дослідники аналізували її різні аспекти: місце в системі вищої професійної освіти (В. Васильєв, А. Давидова), дидактичні основи її організації (Л. Скоробагатова, І. Попов); розглядали її як засіб формування професійно важливих якостей студентів (В. Максимова), основ їхньої професійної майстерності (Л. Телевна) та підвищення конкурентоздатності (Р. Давидов, О. Потапова). Досліджено специфіку організації практики залежно від місця її проведення: навчальна фірма (Л. Чудіна, В. Максимова, О. Красюк), туристсько-екскурсійне бюро (Ю. Апакова), навчально-тренувальний полігон (І. Бормотов). Роботу В. Васильєва присвячено питанням організації практики за кордоном, а дослідження А. Агапова В. Касаткіної та К. Плотнікової – процесу підготовки студентів до стажування за кордоном. В Україні ж на сьогодні розроблено лише педагогічні умови організації навчальної практики студентів (Н. Хмілярчук).

Результати цих досліджень свідчать, що студенти-практиканти туристських спеціальностей володіють сучасними професійними знаннями та технологією обслуговування, проте недостатньо підготовлені до реальної виробничої діяльності, планування й організації виробничих процесів, не вміють аналізувати виробничо-технологічні ситуації та на цій основі приймати самостійні рішення, не завжди виявляють творчий підхід до вирішення традиційних професійних завдань. Є. Мутавчі стверджує, що лише 19 зі 100 випускників можуть самостійно виконувати їхні професійні обов'язки [3, с. 121]. Науковці показують як, урахувавши особливості туристської діяльності, забезпечити ефективність організації практик на різних туристських підприємствах у своїй країні та за кордоном, проте ці теоретичні викладки значно розходяться з тим, що відбувається в практиці туристської освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В даному дослідженні ми звернемося до аналізу досвіду організації практик у процесі підготовки фахівців сфери туризму в Україні та подібних до неї за системою організації освіти Росії та Білорусі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Насамперед визначимо, що у названих країнах дотримуються традиційної для пострадянських країн системи організації практик студентів: практична підготовка відокремлена від теоретичної і здебільшого завершує навчальний рік, закріплюючи здобуті знання на практиці. У навчальному процесі цих

країн виділяють такі етапи практичної підготовки (види практик): ознайомчий, навчальний (технологічний), виробничий (професійний). У виробничому етапі практичної підготовки додатково виділяють переддипломну практику, під час якої збирають фактичний матеріал для виконання випускової кваліфікаційної роботи. Процес організації практик регулюється галузевими освітніми стандартами та положеннями про практики.

Оскільки для професійної діяльності фахівця сфери туризму характерна велика кількість функціональних обов'язків, різноманітних відносин (з клієнтом, менеджером, іншими підприємствами індустрії туризму тощо), практику необхідно організувати так, щоб вона була адекватна змісту й структурі професійної діяльності. Розглянемо, як це відбувається.

Відповідно до українського стандарту підготовки бакалавра нормативними є навчальна практика „Вступ до фаху” (1 тиждень – 1,5 кредити ЄКТС) та виробнича (5 тижнів – 7,5 кредитів ЄКТС). Переддипломну практику передбачено лише у випадку виконання дипломної роботи (проекту). Підготовка спеціалістів і магістрів передбачає організацію виробничої (6 тижнів – 9 кредитів ЄКТС) та переддипломної (2 тижні – 3 кредити ЄКТС) практик. Тривалість практик дозволяється продовжити за рахунок варіативної частини; їх програми розробляють і затверджують НМК.

Російський стандарт передбачає реалізацію на бакалавраті навчальної й виробничої практики в обсязі 12 – 15 кредитів, на магістратурі – виробничої, науково-дослідної, науково-виробничої, технологічної, педагогічної практик – 52 – 62 кредити. Конкретні види практик, їхні цілі, завдання, програми та форми звітності визначає навчальний заклад. Він також має право збільшити їх тривалість за рахунок варіативної частини.

Білоруський стандарт регламентує організацію семи практик у підготовці бакалавра: навчальні: з рекреаційно-оздоровчого походу, з організації діяльності туристських підприємств, з туристсько-спортивного походу, з водного походу, з менеджменту якості в індустрії гостинності. Кожна тривалістю 1 тиждень – 2 зал. одиниць; виробнича: з менеджменту формування та просування туристських послуг (5 тижнів – 7 зал. одиниць), переддипломна (5 тижнів – 7 зал. одиниць).

За навчальним планом перші дві навчальні практики організовують для студентів першого курсу, останні три – для студентів другого курсу, виробнича практика – на третьому курсі та переддипломна – на четвертому. Стандарт визначає також цілі й завдання цих практик.

Представлені в білоруському стандарті вимоги до змісту та організації практик, на нашу думку, не повною мірою відповідають іншим положенням цього самого стандарту. Так, наявні практики не охоплюють

усіх видів професійної діяльності майбутнього фахівця й не забезпечують формування частини визначених професійних компетенцій; три з п'ятьох навчальних практик ніяк не пов'язані з навчальними дисциплінами та ін. Пояснити цю ситуацію можна лише тим, що Інститут туризму, на базі якого розробляли стандарт, входить до складу університету фізичної культури, тому має гарну базу для організації походів різних рівнів і видів. Хоча ми вважаємо, що варто було зосередити увагу на підготовці майбутніх фахівців до турсервісної, турагентської, екскурсійної, анімаційної діяльності, як це було заявлено в їхній кваліфікаційній характеристиці, оскільки в цьому ж університеті уже здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю „Спортивно-туристська діяльність (спортивний та рекреаційний туризм)”.

Отже, в Україні нормативно визначають лише програми обов'язкових видів практики – навчальної та виробничої, які розпочинають і завершують процес підготовки майбутнього фахівця.

Перша практика, яку проводять у перший тиждень навчання студентів I курсу, відповідно до Нормативної програми передбачає проведення лекцій і практичних занять з питань організації навчання у ВНЗ України й тому вищі, який вони обрали; ознайомлення з його історією та традиціями, з майбутньою професійною діяльністю та ін. Хоча ми вважаємо таке наповнення програми ознайомчої практики недоцільним.

Програма виробничої (комплексної бакалаврської) практики зобов'язує проводити цю практику у вигляді тренінгу. У ході практики студент повинен виконувати завдання з чотирьох видів діяльності, проте кількість, обсяг і трудомісткість цих видів діяльності не врівноважені, тому з маркетингової діяльності передбачено два завдання, з планово-економічної – дев'ять. Це може бути логічним лише в тому випадку, якщо компетентності з маркетингової, організаційно-технологічної та управлінської діяльності формувалися в ході попередніх практик, але це не так, оскільки „Турсервіс” та „Менеджмент підприємств”, відповідно до діаграми структури навчання, поданої в стандарті, вивчають лише на 4 курсі.

Така позиція в організації практики вказує на економічний профіль університету, на базі якого розробляли цю програму, хоча, з одного боку, ідеться про підготовку фахівця з туристичного обслуговування, а не економіста, з іншого, бази практик відмовляються надавати таку інформацію, тому на кафедрах, порушуючи рекомендації, затверджують власні програми практик, які значно розходяться з нормативними.

Якщо поглянути на проблему ширше, ми підійдемо до питання уніфікації програм практик узагалі. Ці програми в більшості випадків неминуче відображають основний профіль навчальних закладів: технічний, економічний, географічний та ін. У деяких випадках ми спостерігаємо

чудовий ефект, наприклад, Київський національний університет імені Тараса Шевченка та Московський державний університет ім. М. В. Ломоносова, де туризм логічно пов'язаний з географічними науками, але це скоріше винятки, ніж правило.

У Росії конкретні види практик зумовлено обраним профілем підготовки; мета, завдання, програми й форми звітності належать до компетенції навчальних закладів. Відзначимо цікавий досвід: освітній стандарт дозволяє науково-дослідницьку роботу студента розглядати як розділ навчальної практики й зобов'язує навчальний заклад забезпечити студентам відповідні можливості. Тому, наприклад, студентам Російського державного університету туризму та сервісу, які зацікавлені в продовженні навчання в аспірантурі, пропонують пройти практику в навчально-виробничій лабораторії з туризму, розробляючи проекти розвитку туристських територій [4].

Аналіз робочих програм практик (ми їх проаналізували в загальній кількості більше п'ятдесяти шт.) показав, що до сьогодні в більшості вітчизняних та в багатьох російських навчальних закладах не розроблено наскрізні програми практик, немає наступності у формуванні професійних компетентностей, відсутній логічний взаємозв'язок з набутими знаннями. Практики проходять на підприємствах розміщення та харчування, у спортивних клубах і музеях, у державних установах, рекламних фірмах та ін. Уведення профілів підготовки в Росії лише частково вирішило цю проблему, оскільки її значною мірою спричинено відсутністю не лише меж у професійній діяльності фахівця сфери туризму, але й баз практик.

Цілком очевидно, що рівень матеріально-технічної бази практики повинен відповідати світовим туристським стандартам, щоби майбутні фахівці мали можливість оволодіти новітніми інформаційними технологіями, які використовують у туристській індустрії, проте в досліджуваних країнах підприємства такого рівня одиниці.

Провідні фахівці туристських підприємств не мають спеціалізованої та педагогічної освіти, а вчорашні випускники напряму підготовки „Туризм” ще не мають достатнього досвіду, щоб керувати практикою інших. Російська дослідниця Н. Михайлова обґрунтувала необхідність підготовки фахівців туристських підприємств до керівництва практикою студентів туристського вишу [2], проте цю ідею в практику професійної туристської освіти запровадити найближчим часом нереально, оскільки практику організують на безкоштовній основі. Якщо в Білорусі навчальні заклади можуть розраховувати на використання туристського підприємства державної форми власності як бази практики, то власники російських та українських приватних підприємств беруть студентів на практику неохоче.

Проаналізувавши бази практик, ми визначили, що в основному це туристські агенції, які мають невеликий штат (до п'яти осіб) і не можуть задовольнити формування професійних компетентностей, пов'язаних з проектуванням турпродукту. Практика студентів припадає на розпал сезону, тому працівники фірм не мають змоги приділяти достатньо уваги студентам. У зв'язку з високою конкуренцією на туристському ринку й однотипністю надаваних послуг керівники туристських фірм намагаються не допускати практиканта до спілкування з клієнтом, аби не втратити останнього. Для менеджера туристської фірми сьогоднішній студент – це потенційний конкурент, тому чим краще ти його навчиш зараз, тим більшу конкуренцію він становитиме тобі потім. Звідси й поверховість у практичній підготовці, відсутність доступу до документації. Деякі підприємства за відсутності належного методичного контролю від ВНЗ просто підписують необхідні документи.

Цікаво, що і в Білорусі, і в Україні, і в Росії більшість навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму, мають туристські фірми, в Україні, наприклад, вони представлені як науково-навчально-виробничі лабораторії (ННВЛ). Разом з тим, лише одиниці з них ведуть комерційну діяльність, тому студенти професійні знання, уміння й навички здобувають у ході рольових ігор, тренінгів, що загалом, хоча й добре, проте не може бути повноцінною заміною справжнього професійного середовища.

Вихід із цієї ситуації більшість навчальних закладів знайшли в організації практик студентів за кордоном, які через їхню тривалість позиціонуються як стажування на підприємствах галузі. Закордонні практики, безперечно, мають багато позитивних моментів: дають можливість познайомитися з новою країною, покращити знання іноземної мови, поглибити теоретичні знання, набути досвід практичної роботи та, зрештою, отримати Сертифікат про проходження стажування або рекомендаційний лист від іноземного роботодавця. Незважаючи на це, ставлення як студентів, так і викладачів до закордонних практик залишається неоднозначним.

Практика для багатьох студентів створює умови для самоперевірки підготовленості та придатності до професійної діяльності, визначення рівня професійної спрямованості, проте саме практична підготовка є ахіллесовою п'ятою в загальному процесі підготовки кваліфікованого працівника туристської індустрії.

Аналізуючи проблеми організації практик, ми не можемо сказати, що ефективність цього процесу залежить тільки від діяльності керівника практики чи випускової кафедри. Уважаємо, цю проблему необхідно вирішувати всебічно:

- на *державному* рівні – удосконалення нормативно-правової бази, розробка нового положення з практичної підготовки студентів ВНЗ, створення економічних умов зацікавленості роботодавців в організації проведення практики; зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів шляхом оснащення сучасною технікою та обладнанням;
- на *галузевому* рівні – створення мережі провідних туристських фірм для практичної підготовки студентів, проведення стажування викладачів на провідних туристських підприємствах, створення підручників нового покоління та комплексів навчально-методичного забезпечення, зорієнтованих на практичну підготовку майбутніх фахівців;
- на рівні *навчальних закладів* – приведення у відповідність із сучасними вимогами об'єктів проходження практики в навчальному закладі; залучення до проведення практики найдосвідченіших викладачів з виробничим стажем роботи; укладення договорів з підприємствами для проходження виробничої практики студентами в провідних туристських підприємствах, зокрема й за кордоном.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, підсумовуючи викладене, маємо визнати, що організація практик студентів у більшості навчальних закладів України, Росії й Білорусі, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму, знаходиться на невисокому рівні. Спільними для досліджуваних країн у процесі підготовки фахівців сфери туризму є недосконалість нормативної бази, відсутність ґрунтовних програм наскрізних практик, незабезпеченість базами практик і т.д. Лише одиниці навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму, забезпечують достатній рівень практичної підготовки студентів.

Організація практичної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму потребує підтримки з боку держави як на законодавчому, так і на фінансовому рівні, наприклад, шляхом створення системи науково-навчально-виробничих центрів, до складу яких увійдуть науково-дослідні установи, провідні туристські фірми, навчальні заклади. Діяльність навчальних закладів, випускових кафедр чи керівників практики в цьому аспекті дозволяє лише частково вирішити проблеми, що існують.

У процесі дослідження ми визначили кілька російських спеціалізованих вищих навчальних закладів туристського профілю, які забезпечують високий рівень практичної підготовки студентів, тому перспективою подальших досліджень є вивчення їх досвіду підготовки фахівців сфери туризму.

Література

1. Воронцова М. Г. Управление системой образования в сфере туризма : Монография / М. Г. Воронцова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2004. – 197 с.
2. Михайлова М. Н. Подготовка специалистов туристских предприятий к руководству производственной практикой студентов туристского вуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / М. Н. Михайлова. – М., 2006. – 24 с.
3. Мутавчи Е. П. Интегральные требования к формированию профессиональной позиции специалиста по социально-культурному сервису и туризму / Е. П. Мутавчи // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. – Вып. 11. – С. 120 – 125.
4. Практика [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВПО „Российский государственный университет туризма и сервиса”. – Режим доступа : <http://www.rguts.ru/>. – Загл. с экрана. – (Дата обращения : 11.12. 2013 г.).

Бондаренко В.

к.т.н., доц., декан технологического факультета, ДВНЗ «Донбасский державний педагогічний університет»

УДК 373.211.24**РОЛЬ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ**

У даному науковому дослідженні аналізується роль поза навчальної діяльності як фактору важливого впливу на створення позитивного професійного іміджу майбутнього учителя технологій. Надається специфічна характеристика поза навчальної діяльності у педагогічному університеті. Акцентується увага на системному характері ,який повинна мати поза навчальна діяльність по створенню позитивного професійного іміджу вчителів технологій. Презентується елемент авторської програми створення позитивного педагогічного іміджу майбутнього вчителя технологій у позанавчальній діяльності. Розглядається специфічність використання групових і колективних форм позанавчальної виховної діяльності на технологічному факультеті педагогічного університету. Наголошується на важливості та необхідності поєднання групових та індивідуальних форм виховної роботи по створенню позитивного професійного іміджу.

Ключові слова: *позитивний професійний імідж, майбутній учитель технологій, позанавчальна діяльність, групові та колективні форми виховної роботи тощо.*

Бондаренко В.

*к.т.н., доц., декан технологического факультета, ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

**РОЛЬ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ
ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ТЕХНОЛОГИ**

В данном научном исследовании анализируется роль вн учебной деятельности как важного фактора влияния на создание положительного профессионального имиджа будущего учителя технологий . Презентуется элемент программы создания положительного педагогического имиджа будущего учителя технологии во внеучебной деятельности на технологическом факультете . Рассматривается специфика использования групповых и коллективных форм вне учебной воспитательной деятельности на технологическом факультете педагогического университета .

Ключевые слова : *положительный профессиональный имидж , будущий учитель технологий, внеучебная деятельность, групповые и коллективные формы воспитательной работы .*

Bondarenko V.

*PhD., Dean of the Faculty of Technology, Donbass State Pedagogical
University*

**THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PROMOTING
A POSITIVE IMAGE OF THE FUTURE TEACHER TECHNOLOGY**

In this research study examines the role of outside learning activities as an important factor in creating a positive impact on the professional image of the future teachers of technology. This book represents a piece of software to create a positive image of the future teacher teaching technology in non-academic activities. We consider the specificity of the use of group and collective forms of learning outside educational activities at the Faculty of Technology Pedagogical University.

Keywords : *positive professional image , future teacher technology Extracurricular activities , group and collective forms of educational work and so on.*

Постановка проблеми. Нові економічні відносини не можуть не впливати на всі сфери життя України. Соціальна потреба у педагогах нового типу є природною. Однак складний етап реформ, непрості економічні умови негативно впливають на статус учителя в суспільстві. Демократичні процеси в країні вимагають використання нових методів підготовки вчителя, котрий покликаний втілювати в життя основи якісних змін вітчизняної системи освіти. У сучасних умовах розбудови держави, національної школи суспільство не влаштовує існуючий рівень випускників педагогічних навчальних закладів. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи

педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, формування їхнього позитивного професійного іміджу.

Незважаючи на всі труднощі, вітчизняній школі потрібні педагогічно-професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість і можуть привести освіту України до європейського освітнього стандарту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел і практики показує, що позанавчальна діяльність має важливе значення у формуванні педагогів нового типу. Практична спрямованість її, як справедливо зауважують вчені н.м. ворзелян, д.і. трайтака, сприяє засвоєнню знань учнями і підсилює їх розвиваючу функцію. Дослідження м.г. азанова, л.ф. беликової, в.ф. бехтерева, л.а. бублика, а.в. мудрика, с.в. савченко, н.н. срібної, о.н. чижа надають можливість ознайомитися з означеним поняттям та його детальним аналізом. Зазначені автори аналізують і конкретизують поняття позанавчальної діяльності, уточнюють його структурні компоненти. Не залишається поза увагою вчених і проблема формування особистості педагога-професіонала, який повинен оволодіти інноваційними методиками роботи, сформувати позитивний професійний імідж, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Формулювання цілей статті. Дане наукове дослідження посвячено виявленню та аналізу необхідності та важливості ролі поза навчальної діяльності у створенні позитивного професійного іміджу вчителя технологій. Спроби з'ясувати роль поза навчальної діяльності у створенні позитивного професійного іміджу у сучасній педагогічній науці та практиці відбувалися, але для вчителів технологій це відбувається вперше, хоча і не вилучає подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. У ході розвитку вітчизняної науки теоретично та експериментально доведено, що найбільший педагогічний ефект дає поєднання навчальної діяльності студентів з їх позанавчальною діяльністю. Найбільш ефективно ця діяльність може бути організована під час виховного процесу, що має особистісно-орієнтований характер і здійснюється в сфері вільного часу студентів. Саме це забезпечує формування духовних, загальнокультурних, громадянських і професійних якостей особистості студента.

У сучасному вищому навчальному закладі позанавчальна робота є об'єктом професійних знань викладачів, найважливішою складовою «якості внз» і умовою успішної соціалізації студентів в процесі навчання, невід'ємною частиною життя студентів. Вона визначається педагогами як та діяльність, яка виконується в час і на основі інтересу і самодіяльності

студентів. Її специфіка полягає в тому, що вона здійснюється у вільний від навчання час, а для навчального закладу – залишається функціональною, заданою зовнішніми обставинами: статутом, законом про вищу освіту, вимогами міністерства освіти і науки України.

При визначенні змісту позанавчальної діяльності необхідно виходити з таких принципів, як зв'язок з життям, з проблемами, які вирішує країна, область, район, відповідність змісту роботи віку студентів, особливостями їх розумового розвитку та інтересів. Вона дозволяє в значній мірі систематизувати і розширити область знань і умінь студентів. Аналіз методичної літератури показує, що ця діяльність повинна враховувати наступні умови: вікові особливості, їх інтереси і схильності; поєднання теоретичних і практичних занять; єдність інтелектуального та емоційного сприйняття навколишнього середовища; активну практичну діяльність з вивчення проблем; поєднання різних видів та трудової діяльності студентів.

Позанавчальна діяльність тісно переплетена з гуртковою роботою і та насамперед, повинна бути спрямованою на розвиток професійно значущих якостей, сприяти особистісному становленню майбутніх вчителів взагалі, і вчителів технологій зокрема, та створенню власного позитивного професійного іміджу. Не слід залишати поза увагою і системний характер загально університетських виховних заходів, що є невід'ємною умовою формування позитивного професійного іміджу.

Враховуючи системність як невід'ємну характеристику виховного процесу вищого навчального закладу, можна уявити багатогранний характер цієї діяльності, яка у контексті створення професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів спрямована на формування особистісних та професійних вмінь та якостей, необхідних для майбутнього становлення та самореалізації спеціалістів. Виходячи з необхідності формування певних якостей та вмінь, варто було б визначити набір методів та засобів виховання у позанавчальній діяльності.

Згідно з метою, яка поставлена в навчально-виховному процесі у питанні формування позитивного професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя технологій, можна стверджувати про необхідність застосування позанавчального часу з метою розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх спеціалістів.

Позанавчальна робота має власну специфіку та логіку, елементи, функції, принципи, зміст, форми, методи та критерії оцінювання результатів, є благодійною середою розвитку особистості студента, формування його професійного та індивідуального іміджу. Ця форма роботи є одним із засобів виховання готовності студентів до професійної діяльності, формування ціннісного ставлення до своєї професії, а також додатковим джерелом часу в системі навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

На жаль, на сьогодні професія учителя технологій не користується попитом на ринку праці. Вона не сприймається молоддю як соціально значима, хоча, як відомо, користь її не можна недооцінювати. Завдання полягає у тому, щоб підсилити її значимість, показавши красу праці. Такий імідж як особлива цінність формується у цілісному процесі фахової підготовки, але особливо велика роль тут належить позанавчальній діяльності, яка організується на інших ніж навчальний процес засадах і має колосальний потенціал виховного впливу на студентську молодь.

Моделюючи цілісний образ випускника педагогічного університету як майбутнього учителя технологій, важливо іміджевому компоненту надати належне місце. Для цього ми пропонуємо використовувати як групові, так і індивідуальні форми виховної роботи у поза навчальній діяльності. Пропонуємо зупинитися лише на деяких з них:

1 курс:

- Вечір знайомства «Чому я обрав цю професію?»
- Творчий залік «Вступ до спеціальності вчителя технологій».
- Постійно діюча агітбригада «Я вчитель технологій».

2 курс

- Виставка творчих робіт «Мій талант і моя майстерність».
- Дискусійний тренінг «Виховуємо вчителя-професіонала».
- КВК «Вчитель для праці чи праця для вчителя?»

3 курс

• Постійно діючий семінар «Інноваційні форми роботи у діяльності вчителя технологій».

• Студентський конкурс «Калейдоскоп студентських ідей по створенню позитивного іміджу вчителя технологій».

- Творчий гурток «Я - іміджмейкер».

4 курс

• Створення методичної скарбнички вчителя-технологій «Я-професіонал».

• Розробка групових та індивідуальних творчих проєктів «Фахові компетентності майбутнього вчителя технологій», «Імідж майбутнього вчителя технологій», «Професіограма вчителя технологій » тощо.

• Круглий стіл «Формування фахових компетентностей вчителя технологій: теорія і практика проблеми» або «Інноваційні методики у створенні компетентного фахівця».

- Створення студентського наукового товариства.

Як бачимо у запропонованому елементі плану виховної роботи по створенню позитивного професійного іміджу вчителя технологій ми відаємо перевагу груповим та колективним формам організації поза навчальної

діяльності, бо саме вони активізують велику кількість людей, дають змогу залучитися до колективної діяльності. Поза увагою не залишається і змістовне наповнення процесу іміджетворення, бо студентство має змогу власноруч створити професіограму вчителя технологій, розробити структуру фахових компетентностей майбутнього вчителя технологій. У подальшій перспективі наукової розвідки планується інтегративне поєднання науково-дослідної діяльності викладачів та студентів технологічного факультету у поза навчальній діяльності.

Але не слід забувати, що процес управління процесом формування педагогічного іміджу як створення умов для підвищення ефективності особистісного росту майбутніх учителів щодо розвитку вмінь самоформування, самоменеджменту, самопрезентації, конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та самореалізації шляхом безупинного самовдосконалення має здійснюватися як на рівні факультету і кафедри так і на рівні студентської академічної групи.

Створення іміджу вчителя — довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, умов, специфіки та технологій формування, Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємозумовлені й взаємопов'язані між собою.

Для іміджа педагога значущими є осягнення спеціальних умінь (перцептивних, рефлексивних, сугестивних, емпатійних тощо), а не тільки набуття вмінь у галузі педагогічної техніки. Зазначимо також, що імідж майбутнього вчителя створюється на основі його реальної поведінки, та під впливом оцінних суджень і думок про нього учнів, колег та інших учасників педагогічного процесу. Отже важливо активізувати усіх потенційних учасників цілісного виховного процесу в системі створення позитивного педагогічного іміджу майбутнього вчителя технологій.

Висновки. Робота по формуванню позитивного професійного іміджу майбутнього вчителя технологій у позанавчальній діяльності повинна мати системний характер та диференціюватися в залежності від освітнього рівня майбутніх спеціалістів.

Підводячи підсумки слід зазначити, що розглянуті нами аспекти формування позитивного професійного іміджу майбутніх учителів технологій у позанавчальній діяльності не вичерпують усіх можливих питань означеної проблеми, а є лише перспективою подальшої наукової розвідки.

Література

1. Бирченко Е.В. Оптимизация профессионального самоопределения выпускников высших учебных заведений Украины в условиях становления рынка труда: Дисс. ... канд. пед. наук. Харьков, 2001.

2. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08/ Людмила Степановна Зникина. – Кемерово, 2005. – 406 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. –М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения: [учебное пособие для студентов вузов] / Ковальчук А.С. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Изд-во “Феникс”, 2003. – 225 с.

Блудова А.

*пр. доцент Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 339.166.5

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ З ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВІДНОСИН ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ В РИНКОВІЙ ЕКОНОМІЦІ

У статті доведено необхідність створення методичних порад з вивчення розвитку системи відносин інтелектуальної власності в ринковій економіці. На думку автора ці методичні поради допоможуть у вивченні даної теми.

Ключові слова: *інтелектуальна власність, методичні поради, ліцензійна угода, ліцензіар, ліцензіат, об'єкти ліцензійних угод, ліцензія, ліцензійний договір.*

Блудова А.

*пр. доцент Учебно-научного профессионально-педагогического
института Украинской инженерно-педагогической академии*

МЕТОДИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКЕ

Содержание статьи доказывает необходимость создания методических советов по изучению развития системы отношений интеллектуальной собственности в рыночной экономике. Автор считает, что эти методические указания помогут в изучении данной темы.

Ключевые слова: *интеллектуальная собственность, методические советы.*

Bludova A.

*pr. docent Scientific-Research Institute of Professional Education of the
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy*

METHODOLOGICAL ADVICE ON THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL PROPERTY RELATIONS IN A MARKET ECONOMY

Contents of the paper demonstrates the need for a methodical tips for studying the development of relations of intellectual property in a market economy. The author believes that these guidelines will help in the study of the topic.

Keywords: *healthy way of life, traditions, system-forming component.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування порад з вивчення системи відносин інтелектуальної власності в ринковій економіці є визначення функціонування сучасного ринку об'єктів інтелектуальної власності, через який продукти творчості розумової праці вводять у господарський обіг.

Ми виходили з того, що у сучасній ринковій економіці використовуються різні методи та правові угоди щодо передачі або продажу об'єктів інтелектуальної власності, які існують в сучасній ринковій економіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів–практиків розглядають проблему використання інтелектуальної власності в ринковій економіці (А.Н. Козирев, П.П. Крайнев А. Красовська, О. Литвин, В. Пригода, І. Верб, О.Д. Святоцький, С.В. Якушев та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ціллю статті є навчити студентів методам та ознакам інтелектуальної власності що склались в ринковій економіці. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування умінь та навичок з вивчення даного матеріалу. Для нашого дослідження важливим є визначення методичних порад для поліпшення вивчення студентами розвитку системи відносин інтелектуальної власності, та їх взаємодія.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Починаючи вивчення даної теми курсу студенти повинні знати, що характерною ознакою функціонування сучасних розвинених економік є дієвий ринок об'єктів інтелектуальної власності, через який продукти творчої розумової праці вводяться у господарський обіг.

На думку сучасних дослідників, конкурентоспроможність певного об'єкта інтелектуальної власності визначається такими чинниками: ступенем правового захисту; технічним рівнем; новизною; специфікою ринку; ціною; очікуваною гостротою суперництва; ймовірністю розширення ринку.

Купівля-продаж об'єктів інтелектуальної власності оформляється відповідним договором, що є дієвим інструментом узгодження інтересів суб'єктів господарювання. Відтак комерціалізація відносин інтелектуальної

власності набуває інституціонального оформлення у відповідних ринкових угодах.

У сучасній ринковій економіці використовуються різні методи та правові угоди щодо передачі або продажу об'єктів інтелектуальної власності.

Згідно з оглядом контрактних угод щодо передачі технологій розрізняють такі способи укладання останніх: продаж виключних прав; ліцензійні контракти; спеціальні угоди або окремі положення ліцензійної угоди про ноу-хау; комерційна передача технологій у рамках франшизи; контракт на комерційний продаж устаткування, що супроводжується передачею технологій або ноу-хау; угода про консультативне обслуговування у зв'язку з придбанням технології; угода про спільне підприємництво на базі комерційного використання прав на об'єкти промислової власності; угода щодо передачі або будівництва промислового виробництва за запатентованою технологією.

Студент повинен запам'ятати, що ліцензійна угода – це угода щодо передачі власником об'єктів інтелектуальної власності певних прав на їх використання своєму контрагенту в передбачених угодою межах. Таким чином, ліцензійна угода є договором про оренду свого патенту (монопольну чи колективну). Надання ліцензії є комерційною операцією, суб'єктами якої виступають ліцензіар і ліцензіат.

Ліцензіар – продавець ліцензії, юридична або фізична особа, яка зобов'язується передати права на використання об'єкта інтелектуальної власності за певну винагороду відповідно до передбачених ліцензійною угодою умов.

Ліцензіат – покупець ліцензії, юридична або фізична особа, яка купує права на використання об'єктів інтелектуальної власності у межах, передбачених ліцензійною угодою.

Об'єктами ліцензійних угод можуть бути: авторські права; програми для ЕОМ і бази даних; товарні знаки; патентні права; ноу-хау, інжинірингові послуги тощо.

Ліцензія (від лат. *licentia* – свобода, право) – дозвіл на використання об'єкта інтелектуальної власності, що надається на підставі ліцензійного договору.

Ліцензійний договір – угода, за якою продавець виключних майнових прав на об'єкт інтелектуальної власності (ліцензіар) надає покупцеві (ліцензіату) дозвіл (ліцензію) на використання цього об'єкта протягом певного періоду в обумовлених угодою межах за відповідну винагороду.

У сфері інтелектуальної власності розрізняють такі види ліцензій:

1. патентні – дозвіл на використання об'єктів інтелектуальної власності, захищених патентами;

2. на товарні знаки – дозвіл на використання засоби індивідуалізації товарів і послуг;

3. дозвіл на використання твору, що надається власником авторського права.

Ліцензійні угоди мають комерційний характер і пов'язані з передачею прав власності на об'єкт інтелектуальної власності за грошову винагороду.

Винагорода за ліцензію, як правило, виплачується у такій формі:

- паушального платежу – фіксованої ціни ліцензії, встановленої незалежно від фактичного обсягу виробництва і реалізації продукції виготовленої на її основі. Йдеться про одноразовий внесок за придбання ліцензії, який найчастіше сплачується у початковий період дії ліцензійного договору;

- роялті – виплати, розмір яких залежить від ефекту, отриманого від використання об'єкта інтелектуальної власності.

Ціна ліцензії: є монопольною ціною, пов'язаною з передачею майнових прав на об'єкт інтелектуальної власності; залежить від об'єкта та виду угоди, терміну дії патенту, обсягів товарообороту ліцензіата, технічної, інформаційної та іншої допомоги, яку надає ліцензіар.

Сучасні дослідники звертають увагу на те, що доктрина комерціалізації результатів інтелектуальної праці є однією з найбільш значущих у формуванні моделі інноваційного розвитку суспільства, оскільки: все більша частка вартості сучасних компаній припадає на «невідчутні», нематеріальні активи, найважливішою складовою яких є об'єкти інтелектуальної власності; зростає кількість угод економічних суб'єктів щодо продажу, передачі прав на об'єкти інтелектуальної власності; збільшуються обсяги міжнародної торгівлі останніми; інтелектуальна власність перетворюється на найважливіше джерело доходів сучасних підприємств, як одноразових (за умов функціонування об'єктів інтелектуальної власності як товарів), так і тривалих (за умови функціонування об'єктів інтелектуальної власності як капіталу); все більш поширеною стає практика включення майнових прав на об'єкти інтелектуальної власності до статутного капіталу акціонерних товариств, урахування! вартості цих об'єктів при злитті або поділі останніх; загострюється проблема захисту прав суб'єктів господарювання на основі оцінювання та компенсації збитків, що виникають у зв'язку з порушенням прав на об'єкти інтелектуальної власності тощо.

На думку сучасних дослідників метою оцінювання інтелектуальної власності за умови незмінності юридичного статусу майна компанії, що оцінюється, може бути: включення об'єктів інтелектуальної власності до статутного капіталу; обґрунтування розрахунку ціни за право на

використання об'єктів інтелектуальної власності у зв'язку з укладенням ліцензійної угоди; визначення винагороди автора результатів інтелектуальної діяльності; отримання банківського кредиту під заставу виключних прав суб'єкта, що володіє інтелектуальною власністю; розробка бізнес-плану з метою залучення інвестицій; визначення розміру податку на майно, що успадковується чи дарується; страхування інтелектуальної власності; обґрунтування розрахунків щодо компенсації збитків, заподіяних порушником виключних прав тощо.

На сьогодні вартісне оцінювання об'єктів інтелектуальної власності є складною проблемою, яка не має однозначного вирішення, оскільки: об'єкти інтелектуальної власності нематеріальні за своєю сутністю, їхню вартість неможливо визначити за допомогою традиційного інструментарію; не всі інтелектуальні блага піддаються безпосередньому ринковому оцінюванню; не існує (не може існувати) єдиної загальноприйнятої уніфікованої методики оцінювання об'єктів інтелектуальної власності у зв'язку з оригінальністю і неповторністю інтелектуальних продуктів та умов їх використання окремими суб'єктами господарювання; динаміка вартості інтелектуальної власності не завжди підпорядковується певній загальній закономірності, є індивідуальною для кожного конкретного її об'єкта, оскільки інновації не стільки йдуть за ринковою кон'юнктурою, скільки визначають її зміни.

Відтак, традиційні прикладні методики економічного і аналізу та оцінки бізнесу, засновані на класичних постулатах теорії витрат виробництва, трудової теорії вартості, теорії граничної корисності, рівноважної ціни, не можуть бути застосовані для вичерпного вирішення проблем оцінювання об'єктів інтелектуальної власності.

Методичні підходи до визначення ринкової вартості об'єктів інтелектуальної власності ґрунтуються на таких принципах: корисності, згідно з яким ринкову вартість мають об'єкти оцінювання, використання яких протягом певного періоду сприяє задоволенню конкретних потреб споживачів; взаємодії попиту і пропозиції, згідно з яким ринкова вартість об'єктів оцінювання залежить від попиту, пропозиції та характеру конкуренції між покупцями та продавцями; заміщення, згідно з яким ринкова вартість об'єкта оцінювання не може перевищувати найвірогідніші витрати на придбання об'єктів еквівалентної корисності; очікування, згідно з яким ринкова вартість об'єкта оцінювання залежить від очікуваної величини, тривалості та ймовірності отримання доходів (вигід) за певний період при найбільш ефективному використанні цих об'єктів; зміни, згідно з яким ринкова вартість об'єкта оцінювання змінюється у часі та визначається на конкретну дату; зовнішнього впливу, згідно з яким ринкова вартість об'єкта оцінювання залежить від зовнішніх факторів, що

визначають умови його використання (ринкова інфраструктура, міжнародне і національне законодавство, політика держави в галузі інтелектуальної власності тощо); найефективнішого використання, згідно з яким, ринкова вартість об'єкта оцінювання визначається на основі з найбільш вірогідного, економічно виправданого, фінансово можливого, легітимного використання інтелектуальної власності, що забезпечує максимальний результат.

При цьому найефективніше використання інтелектуальної власності не тотожне її поточному використанню.

Студент повинен знати основні підходи до розрахунку ринкової вартості об'єктів інтелектуальної власності: витратний (інвестиційний) підхід, порівняльний підхід, прибутковий (дохідний) підхід

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що дані методичні поради мають стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалених існуючих методологій і методик з інтелектуальної власності та розвитку систем відносин теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Дуже важливо, щоб студенти мали можливість використовувати дані знання та навички для подальшого вивчення даної дисципліни.

Література

1. Цибульок П.М. Основи інтелектуальної власності / П.М. Цибульок – К.: ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності», 2002. – 104 с.
2. Косак В.М., Якубовський І.Є. Право інтелектуальної власності. Підручник МОН / В.М. Косак, І.Є. Якубовський. – К.: Істина, 2007. – 206 с.
3. Оценка интеллектуальной собственности. Учеб. пособие./ [Под ред. С.А. Смирнова]. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 154 с.

Руднєва І.

УДК 37(091)(4/9)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ТЬЮТОРА В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У тексті статті розкрито особливості тьюторського супроводу в процесі організації позааудиторної самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей. Проаналізовано зміст роботи тьютора за різними напрямками: культурно-предметний, антропологічний, соціальний. Розкрито найважливіші тьюторська позиції та функції для ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентом з метою формування у останнього відкритості до нового досвіду в освітній сфері.

Ключові слова: тьютор, тьюторський супровід, самостійна робота студентів, позааудиторна самостійна робота, індивідуалізація навчання.

В тексті статті раскрыто особливості тьюторського супроводження в процесі організації внеаудиторної самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей. Проаналізовано зміст роботи тьютора за різними напрямками: культурно-предметне, антропологічне, соціальне. Раскрыто важливіші тьюторські позиції для ефективного суб'єкт-суб'єктного взаємодія з студентом з метою формування у останнього відкритості до нового досвіду в освітній сфері.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, самостоятельная работа студентов, внеаудиторная самостоятельная работа, индивидуализация обучения.

In text of the article the features of t'yutorskogo accompaniment are exposed in the process of organization of extracurricular independent work of students of humanitarian specialities. Maintenance is analysed robots of t'yutora after different directions: cultural-subject, anthropological, social. Major t'yutorskie positions are exposed for the effective subject-subject co-operating with a student with the purpose of forming at the last of openness to new experience in an educational sphere.

Key words: t'yutor, t'yutorskoe accompaniment, independent work of students, extracurricular independent work, individualization of teaching.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається необхідністю пошуку шляхів удосконалення гуманітарної освіти в Україні в умовах глобалізації та євроінтеграції. Відповідно до тенденцій розвитку європейської освіти у гуманітарних вищих навчальних закладах почалось поступове скорочення аудиторного навантаження студентів, що у свою чергу, збільшує час для самостійної навчальної діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що для студента важливо не лише успішно засвоїти навчальний матеріал, а й оволодіти способами його практичного застосування. У зв'язку з цим у майбутніх фахівців виникає потреба у наявності поряд «порадника», який не просто даватиме вказівки, а виступатиме у ролі старшого та більш досвідченого товариша. Таким чином, упровадження модульного навчання призвело до появи у системі вищої гуманітарної освіти України тьютора, який узяв на себе функцію «помічника» студентів.

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із впровадженням тьюторства, вказують українські та зарубіжні вчені, серед них Л. Бендова, Г. Беспалов, А. Бойко, М. Бэнтон, І. Ворожцова, Ч. Ведемейер, Р. Гаррисон, Г. Гуртовенко, Ю. Державне, Т. Ковальова, Н. Костіна, Н. Рибалкіна, А. Чернявська та інші.

Отже, метою статті є аналіз особливостей тьюторської роботи в університетах гуманітарного профілю з метою ефективної організації самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. У системі освіти західної Європи у ролі своєрідного «порадника» виступає тьютор (від [англ.](#) *tutor* – учитель) – особа, що веде індивідуальні або групові заняття зі студентами, своєрідний наставник. В університетах Європи тьютори – це помічники викладача, здебільшого аспіранти або старші студенти. Аналізуючи досвід організації самостійної роботи студентів у гуманітарних університетах Франції, можна сказати, що тьюторський супровід вводиться як один із видів педагогічного супроводу в оформленні індивідуальної освітньо-професійної траєкторії та побудови найбільш раціональної програми для її досягнення [4]. Предметом тьюторського супроводу може стати будь-яка діяльність або процес, направлений на розв'язання навчальних завдань. Це дозволяє розглядати тьюторство як своєрідну універсальну освітню технологію, яка є досить ефективною для досягнення індивідуалізації навчання, визначення власного шляху в освіті.

Тьютор повинен володіти методами побудови індивідуальних навчальних програм на основі ефективного використання доступних освітніх ресурсів. У той же час тьютор має уміти як самостійно навчатися, так і передавати власний досвід самоосвіти іншим.

У зв'язку з глобалізацією та інтеграційними процесами у сучасній Україні, які вимагають загальноєвропейської стандартизації системи освіти, актуальними є три напрямки роботи тьюторської підтримки: культурно-предметний, антропологічний, соціальний [2]. Розглянемо більш детально зміст тьюторської роботи по кожному з напрямків на прикладі організації позааудиторної самостійної роботи.

Культурно-предметний напрям передбачає розкриття тьютором освітнього потенціалу навчального предмету для побудови студентом власної індивідуальної програми самостійної роботи, а також для реалізації поставлених навчальних цілей. Основним напрямом тьюторський консультацій має стати розширення кордонів предметного знання.

Антропологічний напрям. Тьютор допомагає оволодінню техніками і технологіями розвитку особистісних якостей, що необхідні для самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Соціальний напрям. Тьютор допомагає побудувати ресурсну карту для розкриття освітнього потенціалу соціуму, що його оточує (невеликі групи студентів, академічні групи, учасники гуртків, студентських програм і проектів тощо).

Таким чином, тьюторська позиція виникає з метою супроводу та обслуговування нового, розширеного освітнього простору. Цілі освітньої

діяльності визначаються студентом на основі його індивідуальних інтересів. Таким чином можна вирішити одне із протиріч, що притаманні студентському віку – прагнення до самостійності у виборі області знань, способах їх отримання та досить жорсткими формами і методами підготовки спеціалістів у вищих гуманітарних навчальних закладах. У процесі позааудиторної самостійної роботи студента закладаються основи самопізнання, самоорганізації та самовиховання, виробляються уміння у подальшому безперервно підвищувати свою кваліфікацію [1].

Однією із основних переваг тьюторського супроводу у роботі зі студентами-гуманітаріями є той факт, що студент виконує дії за самостійно розробленими нормами, котрі потім обговорює з тьютором аби визначити їхню ефективність та доцільність. Тому тьюторська позиція – це позиція людини, яка разом зі студентом з'ясовує його потреби та можливості, будує особисту освітню траєкторію у відкритому освітньому просторі [1]. Усвідомлення тьютором індивідуальності студента, його емоційного стану, а також суб'єкт-суб'єктна взаємодія з ним є дуже важливою для формування позиції відкритості до нового досвіду в освітній сфері. До найважливіших тьюторських позицій можна віднести:

- ставлення до розвитку студента як до найвищої цінності, як до мети та суті освіти;
- оптимістично позитивний погляд на розвиток студента, як показник віри у нього;
- толерантна взаємодія зі студентами;
- налаштованість на співпрацю, діалог як показник суб'єкт-суб'єктних відношень і демократичного стилю спілкування [2].

У свою чергу, позиція пасивного сприйняття інформації студентом, змінюється на позицію будівника власних знань. Варто зазначити, що перерозподіл позиції викладача – це можлива зміна позиції ведучого на позицію організатора активної пізнавальної діяльності студентів, а студента – зміна власної позиції з такого, кого підштовхують, на позицію того, хто самостійного знаходить.

Виходячи із зазначеного вище, основними функціями тьютора, як помічника в організації самостійної роботи студентів, є: функція управління; діагностична функція, функція формування цілей, мотиваційна, функція планування, комунікативна, контролююча, функція рефлексії, методична функція.

Функція управління передбачає: визначення мети як власної діяльності, так і діяльності студента; спостереження за ходом навчання студента; оцінка діяльності «тьютор – студент», а також навчального процесу; розробка рішень з приводу зміни діяльності студентів, а також їх реалізація; коригування власної діяльності, а також діяльності студентів.

Діагностична функція пов'язана з участю тьютора в реалізації одного з найбільш важливих завдань його роботи – аналізу. Під аналітичною діяльністю тьютора вчені розуміють його інтелектуальну працю, спрямовану на систематизацію професійно важливої інформації. Діагностична функція дозволяє зважено оцінити позитивні та негативні сторони студентів.

Виконання діагностичної функції передбачає такі дії: вивчення особистих даних про студента (вік, рівень освіти, наявність попереднього досвіду навчання чи роботи тощо.); визначення індивідуальних особливостей студента (стиль навчання, тип мислення, рівень розвитку здібностей тощо.); визначення установок студента на навчання, його мотивів та потреб; діагностика рівня засвоєння змісту навчального курсу.

Функція формування цілей складає основу роботи тьютора. Тьютор повинен формулювати цілі освіти та навчання студентів, як довгострокові так і короткострокові. Перші відносяться до всього періоду навчання, другі – до конкретного елемента навчального процесу.

Для реалізації *функції цілепокладання* тьютор має вирішити ряд завдань: аналіз мети моделі навчання; визначення змісту та специфіки діяльності студентів; виділення типових завдань, які повинні вирішувати студенти; визначення труднощів і проблем у процесі навчання; формулювання очікуваних результатів навчальної діяльності студентів.

Мотиваційна функція полягає у моральній підтримці студентів в процесі навчання та їх ефективного просування в освоєнні предметів. Для здійснення цієї функції необхідно вирішити такі завдання: з'ясувати очікування студентів від навчання, їхні індивідуальні потреби та мотиви; сформулювати установки на продуктивну самостійну діяльність; створити атмосферу зацікавленості, довіри та підтримки; стимулювати навчальну діяльність різними інтерактивними методами; організувати та підтримувати спілкування учасників навчального процесу.

Функція планування полягає в умінні упорядковувати дії студентів у відповідності до поставленої мети. Ефективне планування у навчальному процесі засновується на умінні: формувати навчальні цілі; формувати стратегії та тактики власної діяльності зі студентами; визначати послідовність дій у відповідності з поставленими цілями та очікуваними результатами; розробляти структуру занять зі студентами; розподіляти час занять з урахуванням поставленої мети, змісту та технології навчання.

Комунікативна функція є особливо важливою на перших етапах взаємодії тьютора зі студентами. Можна виділити кілька вимог до тьютора: відкритість та доступність для студентів; установлення доброзичливих та партнерських взаємовідносин між собою та студентами;

організація спільної навчальної діяльності; формування сприятливого емоційного настрою, атмосфери підтримки та взаємодопомоги.

Контролююча функція. Загальновідомо, що успішне навчання не можливе без зворотного зв'язку, без контролю виконаної роботи. Тьютор у своїй діяльності з позиції функції контролю повинен виконувати: аналіз завдань студентів, визначаючи при цьому степінь успішності навчання; коментувати недоліки та помилки студентів у письмових завданнях; оцінювати якість виконаної роботи; коригувати діяльність студентів у відповідності до результатів перевірки самостійних завдань; вести моніторинг завдань; оцінювати досягнення студентів.

Функція рефлексії у діяльності тьютора є незамінною, адже рефлексія є механізмом розвитку людини. Тому тьютор, виконуючи цю функцію, має можливість індивідуально та професійно розвиватися. Рефлексія може бути направлена, як на мету та зміст навчального курсу, на технології його втілення, на досягнуті результати, так і на способи організації власної діяльності й спілкування. Функція рефлексії реалізується у таких завданнях діяльності: організація аналізу можливостей тьютора; організація рефлексії власної діяльності; ідентифікація рушійних сил розвитку тьютора; створення у діяльності студентів «причин» для рефлексії; організація рефлексії студентів з метою аналізу їхньої діяльності, розуміння «проблемних точок».

Методична функція відноситься до числа важливих функцій. До дій, що складають дану функцію відносяться: створення необхідних засобів для організації навчального процесу (комплект питань, набір практичних ситуацій, ілюстративний матеріал тощо); розробка різноманітних контрольних-діагностичних методик (набір контрольних питань, анкет, інформаційних карт, тестових матеріалів тощо); аналіз та опис власного тьюторського досвіду; втілення у власну діяльність позитивного досвіду інших тьюторів.

Висновок. Тьюторський супровід самостійної роботи студентів-гуманітаріїв передбачає, перш за все, сприйняття тьютором студента як рівноправного партнера, співпраця з яким принесе користь кожному із учасників навчального процесу. Ефективна робота тьютора може здійснюватися лише на основі довіри та взаємодопомоги, що створює сприятливі умови для професійного зростання майбутнього фахівця. Для студентів-гуманітаріїв тьюторська робота є запорукою якісного творчого використання набутих знань та вчасного коригування як власних помилок, так і помилок молодших колег.

Література

1. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина,

- Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-а пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-а тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 142 с.
2. Боровкова Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы // Вектор науки/ Т.И. Боровкова. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2011. – № 1 (4). – С. 27 – 31.
 3. Огаркова А. П. Педагогическое управление развитием учебно-операционной и познавательной самостоятельности студентов: Монография / А.И. Огаркова. – Магнитогорск: МГМА, 1997. – 154с.
 4. Baillauques S., Louvet A. Instituteurs debutants: faciliter l'entree dans le metier. – Paris: INRP, 1992. – 194 p.

Рябокін С.

*здобувач кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 74.584

УПРАВЛІННЯ ТВОРЧО-ПОШУКОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ У ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті проаналізовано науково-методичні основи організації творчо-пошукової діяльності педагогів в умовах вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації, виокремлено особливості та шляхи її удосконалення засобом розробки комплексно-цільової програми, обґрунтовано напрями удосконалення управління творчо-пошуковою діяльністю педагогів.

Ключові слова: творчо-пошукова діяльність педагога, управління освітою, методична система.

Рябоконь С.И.

соискатель кафедры креативной педагогики и интеллектуальной собственности Украинской инженерно-педагогической академии

УПРАВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье проанализированы научно-методические основы организации творческо-поисковой деятельности педагогов в условиях высшего учебного заведения I-II уровней аккредитации, выделены особенности и пути ее усовершенствования способом разработки комплексно-целевой программы, обоснованы направления усовершенствования управления творческо-поисковой деятельностью педагогов.

Ключевые слова: творческо-поисковая деятельность педагога, управление образованием, методическая система.

*Riaybokon' S.**a postgraduate of creative pedagogy and intellectual property Ukrainian
Engineering and Pedagogical Academy***MANAGE CREATIVE AND SEARCH ACTIVITIES OF TEACHERS IN
THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

In the article analyzes the scientific and methodological basis for the organization of creative and exploratory activity of teachers in higher educational institutions of I-II accreditation levels are highlighted features and ways to improve the way the development of complex target program, the directions of improvement of the management of creative and search activities of teachers.

Keywords: *creative-search activity of the teacher, education management, methodical system.*

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства України [1].

Вивчення науково-педагогічної літератури та досвіду роботи педагогічного ВНЗ показує, що сучасний соціальний розвиток, технічний прогрес, запровадження інформаційних технологій і засобів масової інформації мали б сприяти досягненню абсолютної грамотності громадян і зростанню рівня загальної культури педагогів. Однак, насправді спостерігається зниження інтелектуального потенціалу педагогічного середовища. Педагоги суттєво відстають у поглибленні своїх знань, поновленні того педагогічного арсеналу, на якому ґрунтується педагогічна майстерність.

Зростання вимог до якості освіти спонукає науковців, педагогів-практиків до серйозних роздумів, досліджень. Існує немало засобів, якими навчальні заклади можуть поліпшити результати якості освіти. Одним із них є модернізація управління творчо-пошуковою діяльністю педагогів у системі науково-методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. У педагогічній літературі знайшли відображення різні аспекти проблеми управління творчо-пошуковою діяльністю педагогів.

Загальні питання з організації управління навчальним закладом представлені у роботах Ю. Бабанського, Р. Березняка, Г. Єльнікової, М. Красовицького, О. Мармази, А. Харківської, Т. Шамової та ін. Творчу роботу викладачів як роботу співробітництва, взаємодовіри, співтворчості між педагогами та студентами досліджували С. Шацький, Є. Ільїн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов. Про педагогічну творчість як прояв особистості педагога писали М. Пирогов, К. Ушинський, М.

Чернишевський. Творча робота педагога як форма організації і впровадження досягнень педагогічної науки і впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду знайшла відгук у роботах Т. Беседи, В. Бондаря, М. Красовицького. Основні складові творчості педагога вивчали Т. Касянович, С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Ягупов та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснити аналіз основ управління творчо-пошукової діяльності педагогів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз філософської, психолого-педагогічної та акмеологічної літератури дозволяє зробити висновок, що сучасною наукою накопичено значний фонд ідей, спираючись на які можна успішно розв'язати проблему розвитку педагогічної творчості викладачів. Ці ідеї містяться у працях Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, В. Васильєва, В. Вдовюка, В. Давидова, В. Журавльова, В. Зайцева, В. Зінчева, Є. Ільїна, В. Карпова, Н. Кузьміної, В. Марищука, І. Степанової, Я. Юрченка та багатьох інших вчених та практиків. Завдання полягає у тому, щоб усвідомивши з наукових позицій, подолати протиріччя, яке склалося між всезростаючими проблемами навчальних закладів і реальним станом речей у цій галузі, а також зберегти і реалізувати накопичений фонд ідей.

Творча педагогічна діяльність – процесуальна і тому не має нерухомої точки відліку. Загальноприйнято під творчістю розуміти таку діяльність, яка породжує дещо якісно нове і відрізняється своєю неповторністю і оригінальністю.

Розвиток творчості – особливий тип змін, який пов'язаний із структурним і функціональним оновленням діяльності, перетворенням її в нове, більш досконале, виражене у нових результатах праці.

Новий крок у розумінні творчості зробила акмеологічна наука (В. Карпов, Н. Кузьміна, В. Зайцев, А. Реан, С. Тихомиров та інші). На думку Н. Кузьміної та М. Кухарева – „це найвищий рівень педагогічної діяльності ..., який виявляється у тому, що за відведений час педагог досягав оптимальних наслідків”. Розглядаючи саме просування людини до вершин професійної майстерності, акмеологія вимагає не просто покращення професійної діяльності чи освіти, а найбільш повного їх удосконалення і досягнення максимально можливих результатів [4].

На думку науковців Г. Васяновича, С. Гончаренка, Н. Ничкало В. Ягупова та ін. основою педагогічного зростання викладача є педагогічна культура, основні складові якої – педагогічна спрямованість, психолого-педагогічна ерудиція, педагогічна майстерність і організованість, уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність, сукупність професійно важливих якостей, постійне самовдосконалення [6].

Важливою умовою розвитку творчих, пошукових здібностей педагога є накопичення педагогічних фактів. Якщо педагог знаходиться у стані пошуку своєї проблеми, то в цьому випадку корисно записувати цікаві спостереження, факти, власні погляди. З часом накопичення заміток потребують їх класифікації, типологізації, систематизації, узагальнення.

Розвиток педагогічної творчості у кожного викладача відбувається по-різному. І саме методична служба стає тим необхідним інструментарієм, який забезпечує ефективність науково-методичної роботи педагога.

На сучасному етапі науково-методичну службу слід розглядати як маркетингову сферу освітніх послуг, основна діяльність якої спрямована на задоволення потреб у товарах (інтелектуальна (видавнича) продукція) і послуга (науково-методичне забезпечення дослідницької діяльності педагогів, технологія педагогічного іміджменту).

Технологія педагогічного іміджменту, акмеологія техніки навчання повинні включати такі напрями діяльності: реалізація рівнево-кваліфікаційного, вікового підходів до навчання педагогів; індивідуальний підхід як створення педагогічного менеджменту щодо створення педагогічного продукту.

Тому одним із пріоритетних напрямів науково-методичної роботи є створення індивідуальних технологій самореалізації особистості викладача, технології творчого навчання і збагачення суб'єктного досвіду педагога, технології створення позитивного „Я-концепція” викладання, механізм творчого пошуку, який допоможе педагогу духовно відбутися в освітянському просторі.

Вивчення й аналіз стану науково-методичної роботи дозволяють говорити, що сучасний інноваційний розвиток освіти повинен зумовити появу творчо-пошукової діяльності, яка базується на наукових першоджерелах та висновках психолого-педагогічних досліджень і передбачає інноваційний спосіб розвитку педагогічної діяльності на всіх управлінських рівнях.

Посилення інноваційного потенціалу науково-методичної роботи висуває вимоги щодо цілісності структурних реформувань у цій сфері, головного змісту форм і методів діяльності, які у своїх сукупності забезпечать якісно новий, вищий рівень професійного зростання педагога як дослідника, результативність освітньої діяльності.

Система управління повинна створити необхідний „простір” для пошуку нового в освіті. Центром творчо-пошукової діяльності повинна стати науково-методична робота, яка б забезпечувала рівень організаційних, інформаційних, експертних і матеріально-технічних умов для реалізації авторських ідей, концепцій, напрямів.

Як показує досвід роботи багатьох педагогічних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації педагогічна творчість інноваційного рівня можлива за наявності системи роботи педагога, розуміння закономірностей її розвитку. Зміст творчо-пошукової роботи реалізується у найрізноманітніших формах, таких, як творчі групи, педагогічні майстерні, педагогічні лабораторії, науково-практичні конференції, семінари, виставки-ярмарки тощо.

Ефективність навчально-методичної роботи нерозривно пов'язана з педагогічними кадрами, що визначають такі чинники: цілеспрямований та обґрунтований вибір змісту на діагностичній основі; визначення чіткої структури залежно від змісту підвищення рівня педагогічної майстерності; створення умов для розвитку творчого потенціалу кожного педагога; взаємозв'язок методичної роботи з самоосвітою, атестацією викладачів, підвищенням кваліфікації.

З метою забезпечення ефективності в управлінні сучасна педагогічна наука пропонує комплексно-цільовий підхід до планування творчо-пошукової діяльності. Основою цього планування є підхід до управління за цілями [5].

Як зауважує О. Мармаза [3], цільове управління містить декілька рівнів, що пов'язані між собою: визначення місії (призначення), формулювання генеральної мети; декомпозиція мети; вимірювання результатів.

Під місією розуміють „сформульоване твердження відносно того, для чого або з якої причини існує організація”. Місія виражає спільні цінності та погляди, пов'язані з культурою навчального закладу, визначається та підтримується колективом. Вона характеризується сукупністю переконань, цілей, стосунків, форм, методів діяльності.

На підставі методів визначається головна мета – запрограмований результат діяльності. Обов'язковими вимогами до неї є подільність на цілі, конкретність складових та вимірюваність.

Важливою ознакою комплексно-цільового планування є процес декомпозиції – розділення стратегічної мети на складові. Визначення цілей – одна з важливих проблем як для педагогічної теорії, так і для практики. Цілі повинні бути чітко сформованими, конкретними і вимірюваними; орієнтованими у часі; мають бути досяжними; взаємопідтримуваними.

Плануючи творчо-пошукову діяльність, слід чітко визначити: що є зараз; чого хочемо досягти у майбутньому; як це зробити (план дій).

Програмно-цільове управління забезпечує пріоритетність першочергових завдань, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів на досягнення максимально значущих кінцевих результатів.

Комплексно-цільова програми організації науково-методичної роботи закладу охоплює функціонування діяльності педагогічного колективу на довгостроковий період і носить інший характер планування, ніж просто перспективний план. Вона спрямована на розв'язання актуальних питань у системі управління навчальним закладом, розвиток педагогічної майстерності викладачів.

Етапи комплексно-цільової програми: інформаційно-аналітичний (аналіз труднощів викладачів, аналіз вихідного стану з проблеми, виявлення протиріч); планово-прогностичний (побудова моделі управлінської діяльності з організації творчо-пошукової діяльності викладачів, постановка цілі, побудова нової технології, формування гіпотези, прогнозування очікуваних результатів); організаційно-виконавчий (організація роботи педагогічного колективу з проблеми, відстеження проміжних результатів, коригування); корекційно-узагальнюючий (виявлення сильних і слабких сторін в управлінні роботою колективу, регулювання, корекція гіпотези, обробка даних) [2].

Програма успішно реалізується за умов оволодіння всіма учасниками педагогічного процесу інноваційними педагогічними технологіями навчання і виховання; створення комфортних умов для пошуку, творчої і дослідницької діяльності викладачів.

Удосконалювати професійну майстерність педагогів дозволяє і сучасний рівень розвитку технологій. Для цього у науково-методичній роботі навчального закладу мають використовуватись інтернет-технології: обмін досвідом через веберенції, форуми, електронну пошту; інформаційне забезпечення роботи педагога, який працює в інноваційному режимі; розповсюдження досвіду роботи фахівців; вивчення теоретичного матеріалу в Інтернеті та ін. Усе це сприяє професійному саморозвитку кожного педагога.

Висновки. Важлива роль у рішенні стратегічних проблем соціального та економічного характеру для розвитку держави належить вищій школі. У сучасних умовах змін в науці, техніці та виробництві система вищої освіти має активно впливати на стан науково-технічного прогресу та сприяти зміцненню та підвищенню культури й духовності нашого суспільства.

Тому для вищого навчального закладу потрібні висококваліфіковані педагоги, які постійно шукають найбільш ефективні шляхи і засоби навчання, виховання і формування громадян, здатних сприяти духовному відродженню України.

Якість розв'язання задач, поставлених у цей час перед вищою школою України, істотно залежить від рівня організації навчального і наукового процесів. В сучасних соціально-економічних умовах вимоги до ефективності

управління вищим навчальним закладом знаходяться у суперечності з можливостями традиційної організації управління. Перспективним напрямком розв'язання такого протиріччя є ефективне управління творчо-пошуковою діяльністю педагогів у системі методичної роботи.

Інформатизований інноваційний простір спонукає методичні служби до збагачення та оновлення форм методичної роботи у навчальних закладах, створення науково-методичного середовища, що забезпечує розкриття творчого потенціалу педагога, сприяє його самореалізації.

Розбудова системи методичної роботи як система підтримки педагогічних інновацій, має стати складовою реформування освіти, спрямованої на якісне поліпшення всіх ланок педагогічного процесу.

Література

1. Національна доктрина розвитку системи освіти України у XXI столітті / Освіта України. – 2001. – № 29 (18 липня). – С. 4- 6.
2. Ляшенко О. Стратегія якості освіти як основа освітньої політики країн світу/ О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С.9-14.
3. Мармаза О. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.Мармаза. – Х.: Основа, 2004. – 204 с.
4. Мармаза О. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О.Мармаза. – Х.: Основа, 2003. – 80 с.
5. Харківська А.А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу: дис. док. пед. наук.: 13.00.06 – теорія та методика управління освітою / А.А. Харківська. – Луганськ, 2012. – 596 с.
6. Ягупов В. Педагогіка : навч. посібник / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Апанович Т.

асистент кафедри диференціальних рівнянь та геометрії Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

УДК 372. 851+004

РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ: „ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх викладачів математики до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи з означеного питання.

Ключові слова: *підготовка майбутніх викладачів математики до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.*

Апанович Т.

*ассистент кафедры дифференциальных уравнений и геометрии
Таврического национального университета имени В.И. Вернадского*
**РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО
ТЕМЕ: „ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
МАТЕМАТИКИ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ”**

В статье рассматривается проблема подготовки будущих преподавателей математики к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, анализируются результаты экспериментального исследования обозначенного вопроса.

Ключевые слова: *подготовка будущих преподавателей математики к применению информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.*

Apanovich T.

*The assistant of the differential equations and geometry department of Tauride
National V.I. Vernadsky University*

**RESULTS OF THE DISSERTATION RESEARCH ON THE TOPIC
“TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS
HOW TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN THEIR WORK”**

The article deals with the problem of how to train future Mathematics teachers so that they could use information and communication technologies in their work. The article also provides analysis of the results of the experimental study on the issue mentioned above.

Key words: *how to train future Mathematics teachers so that they could use information and communication technologies in their work.*

Постановка проблеми. Реформування професійної підготовки майбутніх викладачів зумовлені змінами, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, характерною рисою якого є його глобальна інформатизація. Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих фахівців, здатних до гнучкого реагування на зміни її умов, самостійного прийняття рішень щодо вибору напряму подальшого професійного зростання, вільної організації своєї професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Стратегію й тактику інформатизації освіти чітко визначено в Законах України „Про національну програму інформатизації”, „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” та Державній програмі „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховному процесі, а також переконливі докази ефективності ІКТ у підготовці майбутнього викладача математики висвітлено в працях науковців В. Бикова, С. Бородачова, Є. Вінниченко, А. Вербицького, Б. Гершунського, О. Гокуня, М. Голованя, Ю. Горошко, О. Гончарової, В. Далингера, А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Зязюна, В. Клочка, М. Лапчика, Ю. Лотюка, М. Львова, Ю. Машбиця, О. Михайлова, В. Моторіної, Н. Морзе, Є. Полат, С. Ракова, К. Рамської, Ю. Рамського, І. Роберта, О. Самарського, С. Скворцової, О. Співаковського, Ю. Триуса та інших.

Аналіз сучасного стану навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ свідчить, що інтерес до ІКТ неухильно зростає, але використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності пред'являють серйозніші вимоги до якості праці та рівнем кваліфікації педагогів, як за обсягом знань, так і з педагогічної майстерності. Також слід підкреслити, що вбудовування ІКТ у навчальний процес має базуватися на їх педагогічно обґрунтованому поєднанні традиційними методичними системами навчання та при обов'язковому обґрунтуванні педагогічної доцільності такого використання.

Мета статті полягає в аналізі результатів дисертаційного дослідження з проблеми підготовки майбутніх викладачів математики до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснювалося в три етапи: аналітичний, формуючий, заключний.

На аналітичному етапі на підставі теоретичного аналізу науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень встановлено, що готовність майбутніх викладачів до професійної діяльності є результатом спеціально організованої підготовки до означеного виду діяльності через реалізацію основних функцій культури: комунікативну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, технологічну, оскільки культура сучасного фахівця - це результат морального і інтелектуального самовдосконалення, засвоєння кращих професійних зв'язків, творчої реалізації особистих якостей в продуктивній діяльності.

Уточнено сутність поняття „інформаційно-комунікаційні технології”. Під інформаційно-комунікаційними технологіями будемо розуміти сукупність засобів (апаратних і програмних), які використовуються для збирання, створення, обробки, збереження, розповсюдження, організації, подання, підготовки, захисту інформації, обміну та управління нею,

способів та інноваційних методів їх застосування, для забезпечення високої ефективності й інформатизації всіх сфер людської діяльності.

ІКТ в навчанні сприяють підвищенню мотивації навчання, розвитку креативного мислення, дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу, дозволяють економити навчальний час, можливість обирати свій темп навчання (роботи). Інтерактивність і мультимедійна наочність сприяє кращому представленню інформації, відповідно, і кращому засвоєнню знань.

Під готовністю майбутнього викладача математики до застосування ІКТ у професійній діяльності будемо вважати результат спеціально організованої професійної підготовки студентів у ВНЗ під якою розуміємо діяльність, що спрямована на зміни в їх мотивах, знаннях і вміннях. Визначаємо зазначену готовність як інтегровану якість особистості, що виявляється в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації суспільства.

Відповідно компонентами і показниками зазначеної готовності вважаємо:

мотиваційний компонент – визначає професійну спрямованість, уміння застосовувати ІКТ у професійній діяльності та охоплює чинники, що сприяють підготовці майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ;

інформатичний компонент спрямований на вдосконалення знань, умінь і навичок, які складають основу професійної діяльності майбутніх викладачів математики із застосування ІКТ;

конструктивно-проективний компонент – уміння моделювати навчально-виховний процес з математики із застосуванням ІКТ;

результативно-оцінювальний компонент створює досвід самостійної роботи, який включає: самоаналіз, самооцінку, здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності з використанням ІКТ. Цій компонент спрямований на здійснення контролю та оцінки рівня підготовки майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ.

На формуючому етапі дослідження було проведено експериментальні дослідження й визначено ефективність впровадження моделі формування готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ. Визначені критерії, показники (таблиця 1), схарактеризовані рівні готовності майбутніх викладачів математики до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, також виявлені педагогічні умови ефективної підготовки

майбутніх викладачів математики до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Розроблена і впроваджена програма навчальної дисципліни „Інформаційні технології у професійній діяльності майбутнього викладача математики”, мета якої полягає в підготовці майбутніх викладачів математики до ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, формуванні у них інформаційної культури.

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ у професійній діяльності

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
<i>Мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - наявність мотивації студентів до навчання (до безперервної освіти); - готовність до подолання труднощів у навчальному процесі з використанням ІКТ; - наявність пізнавального інтересу до використання ІКТ у професійній діяльності; - усвідомлення необхідності формування математичної культури задля професійного росту.
<i>Змістовно-методичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння проектувати, проводити та аналізувати заняття з використанням ІКТ; - уміння використовувати ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи; - знати і вміти використовувати існуючі сучасні ППЗ, зокрема СКМ, орієнтуватися в них, відбирати та аналізувати.
<i>Інформаційно-операційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - навички кваліфікованого користувача апаратних і програмних засобів ІКТ; - застосовувати ІКТ для пошуку і обробки інформації; - уміння створювати власні ППЗ на базі універсальних програмних засобів ІКТ.
<i>Результативно-оцінювальний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - самоаналіз, самооцінка, здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності з використанням ІКТ; - прагнення до вдосконалення педагогічної майстерності, шляхом застосування ІКТ.

На заключному етапі дослідження вирішувалося завдання: здійснити порівняльний кількісний та якісний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, який засвідчив підвищення рівня готовності до

застосування ІКТ майбутніх викладачів математики - респондентів експериментальних груп.

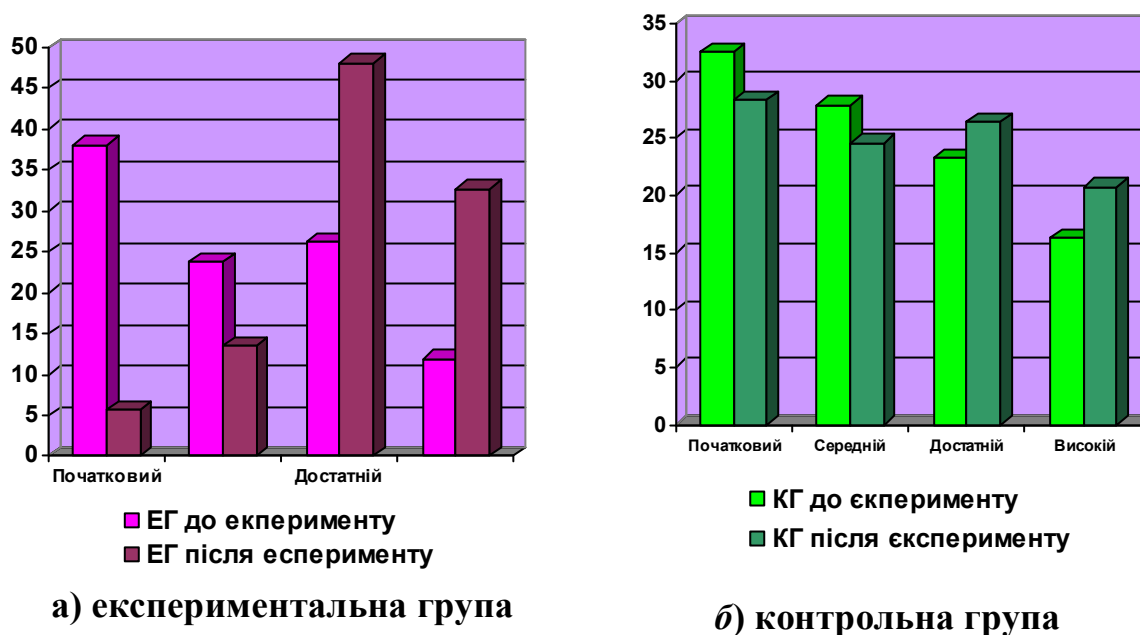


Рис. Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ у професійній діяльності до і після формувального етапу в експериментальній та в контрольній групах

Як бачимо з рис. «Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ у професійній діяльності до і після формувального етапу в експериментальній та в контрольній групах» рівень готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності після формувального експерименту значно підвищився в порівнянні з результатами вихідної діагностики, як в експериментальній так і у контрольній групах. Це пояснюється тим, що під час вивчення традиційних курсів студенти оволодівали навичками використання апаратних і програмних засобів ІКТ. І хоча ці курси не мали належного професійного спрямування, проте отримані знання, вміння та практичні навички дозволили їм покращити результати за всіма критеріями. Загалом, результати, віднесені до достатнього та високого рівнів готовності до застосування ІКТ зросли на 7,56% в контрольній групі, але в експериментальній групі відмінності значно вище. Так, відносно вихідної діагностики, результати, визначені як початковий і середній рівні готовності для експериментальної групи знизилися на 32,7%; результати для достатнього та високого рівнів готовності до застосування ІКТ підвищилися на 42,31%.

Отже, дослідження підтвердило ефективність запропонованої моделі формування професійної готовності майбутніх викладачів математики до застосування ІКТ у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, поставлені завдання повністю виконано, водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого детального розгляду потребують такі проблеми: вдосконалення методики інформатичної підготовки у напрямку пошуку нових шляхів впливу на мотиваційну сферу майбутніх викладачів математики; обґрунтування та вдосконалення післядипломної професійної підготовки викладачів математики до застосування ІКТ.

Література

1. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Жалдак Мирослав Иванович. – М. : АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения, 1989.
2. Морзе Н.В. Методика викладання інформатики: метод. посібник для вчителів загальноосвітніх навч. закладів: у 4 ч./ ред. М.І.Жалдак. — К.: ТОВ. "Навч. книга", 2003. — Ч.1: Загальна методика навчання інформатики. – 253 с.
3. Наказ МОН № 988 від 31.12.04 р. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (14.05.11).
4. Постанова від 3.11.1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/> (14.05.11).

Алексєєва М.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладу
Харківського національного економічного університету*

УДК 378.141:33

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ДІАЛОГ КУЛЬТУР (РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)

У статті ми розглядаємо поняття міжкультурної комунікації, такі як: рідна мова, іноземна мова, мовна картина світу та культура. При визначення сутності та структури міжкультурної компетенції необхідно спиратися на культурологічний підхід. Його характерною особливістю є орієнтація на навчання нормам та правилам спілкування в умовах міжкультурної комунікації. Відмінною рисою цього підходу є розуміння та пізнання іншої культури тільки на базі знань про свою рідну культуру. Практика доводить, що перш ніж встановити діалог, учасники повинні

мати взаємний інтерес один до одного та з самого початку здатність до сприйняття досвіду іншого. Концепція діалогу культур припускає наявність як мінімум двох різноманітних культур в процесі навчання.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, рідна мова, іноземна мова, діалог культур.

Алексеева М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Харьковского национального экономического университета

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМУНИКАЦИЯ КАК ДИАЛОГ КУЛЬТУР (РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются основные понятия межкультурной коммуникации, такие как: родной язык, иностранный язык, языковая картина мира и культура. При определении межкультурной компетенции необходимо опираться на культурологический подход. Его особенностью является ориентация на изучение норм и правил общения в условиях межкультурной коммуникации. Отличительной чертой такого подхода является понимание и познание другой культуры только на базе знаний про свою родную культуру.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, родной язык, иностранный язык, диалог культур.

Alekseeva M.

an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Foreign languages and translation of Kharkiv National University of Economics

CROSSCULTURAL COMMUNICATION AS A DIALOGUE (NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE)

In this article we have studied the basic concepts of crosscultural communication: native language, foreign language, language picture of the world and culture. With the definition of crosscultural communication you must pay attention on cultural concept. Its particularity in studying standarts and rules of crosscultural communication.

Key words: crosscultural communication, native language, foreign language, dialogue of cultures.

Постановка проблеми. На межі XX і XXI ст. загострилися проблеми мовної комунікації, вивчення засобів комунікативного впливу, вони стали найбільш актуальними. Змінився «мовний смак епохи»: на зміну «тоталітарній мові» прийшла «вільна» мова засобів масової інформації, спілкування на різних рівнях; зросла роль мовної особистості.

В практиці викладання іноземних мов у ВНЗ на сучасному етапі все більш відчувається необхідність пошуку оптимальних засобів навчання. У сучасній методиці під впливом ряду факторів як лінгвістичних, так і

соціокультурних, поняття «навчання мовам» поступово замінюється новим поняттям – «навчання мові та культурі», в тому числі культурі міжособистісного спілкування суб'єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми використання краєзнавчих матеріалів в процесі викладання іноземної мови, були розглянуті на рівні дослідження методики, змісту та засобів навчання іноземним мовам та міжкультурній комунікації, та окремо краєзнавство - в якості дидактичного та виховного засобу наступними вченими: Беспалько В. П., Бім І. Л., Вайсбурд М. Л., Вессель М. Х., Гур'янова О. М., Ільїн М. С., Коваль І. І., Коряковцева Н. Ф., Кузьміна Л. Г., Ладо Р., Міньяр – Белоручев Р. К., Рогова Г. В., Тамбовкина Т. Ю., Тарасов Ю. Ф., Шалькевич Л., Шатилов С. Ф., Щепілова А. В., Маслова В. О., Баришніков М. В., Верещагін Є. М. У сучасній методиці навчання іноземним мовам, володіння та процес оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю кваліфікується як міжкультурна комунікація [2, с. 37].

Формулювання цілей статті. Розглянемо основні поняття міжкультурної комунікації: 1. **Володіння мовою** — знання мови (перш за все її рівнів, одиниць, категорій, їхньої синтагматики й парадигматики тощо), уміння її використовувати в різноманітних комунікативних ситуаціях; мовна компетенція. 2. **Мова рідна** — одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації, соціолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, яке учені пояснюють так: а) мова нації, мова предків, що пов'язує людину з її етносом, попередніми поколіннями, їхнім духовним світом; б) перша мова, яку засвоїла людина з дитинства в процесах соціалізації та акультурації («материнська мова»); в) мова, якою людина володіє з максимальною глибиною і повнотою, на якій їй легше, простіше, швидше мислиться («функціонально перша мова»). У випадку співпадіння цих ознак — мова, якою користується людина, є без сумніву М.р. У всіх інших випадках питання М.р. є складним і вирішується індивідуально. Найчастіше М.р. вважається материнська мова, котру дитина засвоїла в процесі біологічного відчуження від матері й переходу до соціального спілкування з нею та іншими людьми, які її оточують. М.р. — одна з найважливіших ознак етнічної (національної) приналежності людини. 3. **Мова іноземна** — а) мова іншої національної лінгвокультурної спільноти; б) навчальний предмет, об'єктом якого є навчання засобами чужої мови сприйманню і передаванню інформації, формуванню навичок і умінь нею спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях. 4. **Картина світу мовна** — одне з найважливіших понять

міжкультурної комунікації; відбиті в категоріях (частково і в формах) ідіоетнічної мови уявлення певної національної лінгвокультурної спільноти про будову, елементи, процеси тощо дійсності. Цілісне відбиття конкретною мовою всього того, що існує в людині й навколо неї. Здійснюване засобами мовної номінації зображення людини, її внутрішнього світу, дійсності, природи тощо. К.с.м. є неповторними; згідно з теорією мовної відносності вони впливають на мислення носіїв певної мови й культури. 5. **Компетенція лінгвокультурна** — одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації; знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування. 6. **Культура** розглядається як сукупність ціннісних орієнтацій й поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні або групі країн і засвоєних більшістю [6, с. 114]. У міжкультурній комунікації вона виявляється у розширенні культурних контактів, запозиченні культурних цінностей та міграції людей з однієї культури в іншу. Тому Організація Об'єднаних Націй проголосила 2001 рік Роком діалогу між культурами [3, с. 90]. Поняття «культура» у контексті взаємин з іноземцями визначається як стійка сукупність ціннісних орієнтирів і поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні та засвоєних особистістю. Сукупність різноманітних форм взаємин та спілкування між людьми та групами, що належать до різних культур, називають міжкультурною комунікацією [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш повне визначення міжкультурної комунікації сформульовано І.І. Халєєвою. «Міжкультурна комунікація є сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур, але при цьому й усвідомлюють той факт, що кожний з них є «іншим» і кожний сприймає чужерідність «партнера» [11, с. 11]».

Значний внесок у дослідження проблем міжкультурної комунікації зробила М. Розанова. Зокрема вона писала, що комунікація не зводиться лише до передачі та засвоєння інформації. Неможливо обмежитися адекватним перекладом іноземної мови, процес міжкультурної комунікації виходить поза межі та торкається розуміння історичного

контексту, взаємодії пізнавального та ціннісного, наукового та позанаукового [8]. Автор акцентує, що складність в установленні комунікації пов'язана із тим фактом, що для людей навіть однієї культури, одні й ті ж слова мають різне значення.

Практика доводить, що перш ніж встановити діалог, учасники повинні мати взаємний інтерес один до одного та з самого початку здатність до сприйняття досвіду іншого, інакше учасник комунікації буде відторгнутий, залишиться непомічений. Ученою було відзначено важливий нюанс, вона писала, що "особливу актуальність комунікативні теорії отримують у період глобалізаційних процесів у світі, коли ми маємо справу із формуванням відкритих, тісно взаємодіючих та взаємопов'язаних культур" [8].

Відомою новизною, у рамках вивчення міжкультурної комунікації як діалогу культур, було попередження видатного вченого В. Біблера, який зробив акцент на той факт, що розуміння примітивного діалогу як різновид діалогів не має відношення до концепції культурного діалогу. "У "діалозі культур" мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаємопорозуміння "Я – ти" як онтологічно різних особистостей, які володіють – актуально чи потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра... Діалог, що розуміється в ідеї культури, – це не діалог різних точок зору або уявлень, це – завжди діалог різних культур..." [1, с. 299].

Усвідомлення необхідності міжкультурної комунікації як основоположного принципу співіснування в ній можливо тільки на базі усвідомлення власної індивідуальності, знань про національну культуру та історію рідного краю у невід'ємному зв'язку із культурою та історією країни мови, що вивчається.

Комунікація та спілкування являють собою найважливішу частину людського життя, а значить, і частиною культури.

При визначення сутності та структури міжкультурної компетенції необхідно спиратися на культурологічний підхід. Його характерною особливістю є орієнтація на навчання нормам та правилам спілкування в умовах міжкультурної комунікації. Наступною відмінною рисою цього підходу є розуміння та пізнання іншої культури тільки на базі знань про свою рідну культуру [7].

Традиційно в сфері освіти іноземна мова розглядається як засіб прилучання до культури країни, мова якої вивчається. Наслідком цього в учнів виникають труднощі під час передачі інформації про фактори та явища, що пов'язані з рідною (регіональною) культурою, засобами іноземної мови, в нашому випадку англійської, а, виходячи з цього, в процесі реальної комунікації не здатні розкрити та передати її

своєрідність, зробити набуттям світової культури для взаємного культурного збагачення в ситуаціях міжкультурного спілкування. Міжкультурна ж комунікація можлива лише за умови наявності толерантного та відкритого відношення до представників різних мовних спілок, вміння творчо підходити до своєї справи, а також загального вміння мобілізувати свій культурний та мовний досвід, міжкультурні знання для вирішення задач в ситуації міжкультурного спілкування [5].

Родючі ідеї міжкультурної комунікації можуть бути не більш, ніж модними напрямками у сучасній методиці, якщо не забезпечити учнів основами рідної культури, основами краєзнавства. Наприклад, подавати на вивчення тексти про культурні пам'ятки Лондона треба паралельно із текстами про культурні пам'ятки Києва, тобто вивчати культуру іншої країни із живим співвідношенням культури рідної країни, в цьому разі результати засвоєння будуть більш продуктивними. Оволодіння учнями цінностями рідного краю, рідної культури робить їх сприйняття іншої культури більш точним, глибоким та всебічним. « Ноша культурних цінностей, - писав академік Д. С. Ліхачев – ноша особливого походження.» вона не робить важким наш крок уперед, а полегшує його. Чим більшими цінностями ми оволодіваємо, тим більш витонченим та гострим стає наше сприйняття інших культур – культур, що віддалені від нас у часі та просторі давніх та інших країн. Кожна з культур минулого або іншої країни становиться для інтелігентної людини «своєю культурою», своєю глибоко особистісною, і своєю в національному аспекті, тому що пізнання свого узгоджено із пізнанням чужинного [4, с. 121]».

Наприклад, роблячи знайомство з англійською культурою, учні постійно порівнюють її з рідною культурою. Саме тому, чим ширше та галузь знань про факти рідної культури, якою оперують учні, тим продуктивніше та результативніше праця по ознайомленню з культурою Англії [10].

Концепція діалогу культур припускає наявність як мінімум двох різноманітних культур в процесі навчання. Вивчення рідної культури являє собою невід'ємну частину процесу навчання англійської мови та культури, тому що саме краєзнавча інформація є ключем до розуміння іншомовної культури. Таким чином, вивчення англійської культури становиться можливим лише за тих умов, коли в учнів сформована національно – культурна база рідної мови. Будь-які знання, що набуваються за рахунок вивчення англійської мови, будуть сприйматися тільки через призму знань, що сформувався в процесі оволодіння рідною культурою.

При виборі краєзнавчого матеріалу враховується:

- реальність матеріалів для учнів, тобто учні повинні точно мати уявлення, про що йдеться мова;

- зацікавити учнів в даному матеріалі;
- наявність повноти інформації про даний матеріал;
- узгодженість краєзнавчої інформації із програмною темою;
- соціалізуюча цінність даного матеріалу.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, на погляд багатьох дослідників, у зміст освіти необхідно включати елементи краєзнавства на кожному етапі розвитку, враховуючи вікову специфіку та інтелектуальну зрілість учнів.

Краєзнавство як дидактичний засіб в процесі навчання англійської мови та культури виступає в ролі зв'язуючого елемента, що сприяє проникненню в культуру, що вивчається. Включення краєзнавчого компонента у зміст навчання англійської мови та культури підвищує не тільки якість освіти, а й благотворно впливає на мотивацію навчання учнів [9].

Таким чином, ми приходимо до висновків, що для міжкультурної комунікації необхідною умовою є оволодіння краєзнавчою інформацією, цінностями рідної культури.

Література

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1992. – 234 с.
3. Грушевицкая Т.Г., Попов В.Д., Садовин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Под ред. А.П. Садовина. – М., 2002. – 362 с.
4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Наука, 1989. – 231 с.
5. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 38–41.
6. Организация и управление внешнеэкономической деятельностью: модульная программа для менеджеров / Под ред. Р.Б. Ноздревой, Б.И. Синецкого, В.В. Кормышева и др. – М., 1993. – 279 с.
7. Ощепкова В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. – М., 1995. – 96 с.
8. Розанова М.С. Проблема межкультурной коммуникации в контексте философско-художественного освоения современной реальности. – http://anthropology.ru/ru/texts/rozanova/russia_04.html.
9. Рубинштейн С. Л. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии. – М.: Педагогика. – 1989. – 243 с.
10. Страноведение, вариативные программы / Под. ред. В.В. Пономаревой. – М., 1998. – 164 с.
11. Фельдштейн Д.И. Особенности стадии развития личности // Психология развития личности в антогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 145 с.

Бондар Л.

*доцент кафедри теорії та практики перекладу французької мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут», кандидат педагогічних наук*

УДК 378.147:811

МОВНІ ЗАСОБИ АРГУМЕНТАЦІЇ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ФРАНКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ГОВОРІННЯ

У статті проаналізовано мовні особливості франкомовного монологу-аргументації. З'ясовано, що їх урахування впливає на успішність процесу навчання професійно спрямованого монологічного мовлення майбутніх фахівців технічної галузі. Визначено, що внутрішня структура монологу-аргументації залежить від способу міркування (дедуктивного/індуктивного, концесивного, критичного, силогічного, міркування за аналогією та від протилежного), який визначає, в свою чергу, модель аргументації (діалектичну, аналітичну, компаративну, акумулятивну, пояснюючу). Зазначені вище аспекти забезпечують функціонально-комунікативну цілісність монологу-аргументації, яка передбачає реалізацію комунікативних намірів майбутніх інженерів. Доведено, що досягнення комунікативно-прагматичної мети в процесі продукування усного дискурсу, залежить від мовних засобів та аргументативних стратегій, які застосовує адресант.

***Ключові слова:** монолог-аргументація, французьке професійно спрямоване монологічне мовлення, студенти технічних спеціальностей.*

Бондарь Л.

*- доцент кафедры теории и практики перевода французского языка
Национального технического университета Украины «Киевский
политехнический институт», кандидат педагогических наук*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА АРГУМЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ГОВОРЕНИЯ

В статье проанализированы языковые особенности франкоязычного монолога-аргументации. Их учет влияет на успешность процесса обучения профессионально направленной монологической речи будущих специалистов технической сферы. Внутренняя структура монолога-аргументации зависит от способа рассуждения (дедуктивного/индуктивного, концессивного, критического, силогического, рассуждения по аналогии и от противного), который определяет, в свою очередь, модель аргументации (диалектическую, аналитическую, компаративную,

аккумулятивную, объяснительную). Указанные выше аспекты обеспечивают функционально-коммуникативную целостность монолога-аргументации, которая предусматривает реализацию коммуникативных намерений будущих инженеров. Доказано, что достижение коммуникативно-прагматической цели усного дискурса зависит от языковых средств и аргументативных стратегий, использованных адресантом.

Ключевые слова: монолог-аргументация, французская профессионально направленная монологическая речь, студенты технических специальностей.

Bondar L.

associate professor of the Department of theory and practice of translation from French of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", candidate of the pedagogical sciences

LINGUISTIC RESOURCES OF ARGUMENTATION IN TEACHING FRENCH PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH TO FUTURE ENGINEERS

The article is devoted to analyze of French professionally oriented monologue-argumentation linguistic features as an objective factor of influence on the efficiency of foreign language communicative competence formation of future engineers. Their definition can contribute to the strategic competence formation by future specialists of technical sphere and optimizing the professionally oriented monologue speech learning process. The internal structure of the monologue-argumentation depends on the method of logical reasoning (deductive/inductive, concessive, critical, syllogism, reasoning from analogy, from absurdity, inference to the best explanation) that determines the model of argumentation (dialectic, analytical, comparative, accumulative, explanatory). So, linguistic features of French professionally oriented monologue-argumentation have been specified, it has been proved that these peculiarities resulting from different factors have the influence on effectiveness of teaching French professionally oriented monologue speech to technical specialties students.

Key words: monologue-argumentation, French professionally oriented monologue speech, technical specialties students.

Постановка проблеми. Внаслідок поглиблення та розширення міжнародних зв'язків України, іншомовна підготовка студентів стає одним із найголовніших компонентів системи вищої освіти, механізмом реалізації інтеграційних процесів, мобільності фахівців технічних спеціальностей, зокрема. Зважаючи на зростання ролі усної комунікації у професійному спілкуванні з іноземними, у тому числі з франкомовними колегами, збільшується значення ефективного володіння майбутніми інженерами професійно спрямованим монологічним мовленням.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР) [3], та відповідно до окреслених професійних ситуацій у типовій програмі з іноземної мови професійного спрямування [5, с. 8], студенти технічних спеціальностей, досягаючи рівня B2/B2+ – рівня іноземної мови для бакалавра, повинні вміти логічно висловлювати свою точку зору, використовуючи засоби зв'язку для ієрархізації думок та поєднання висловлювань у чіткий, логічно структурований дискурс; обґрунтовувати певні положення, концепції, гіпотези, розгортаючи систему доказів, у процесі спілкування з іноземними колегами. Відтак, навчання франкомовного монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей є невід'ємним компонентом їхньої іншомовної професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Питання навчання іншомовного говоріння, у тому числі монологічного мовлення, досліджували такі вчені як А.А. Алхазішвілі, Н.Ф. Бориско, Н.І. Гез, Л.Я. Єрьоміна, Г.В. Кравчук, Ю.В. Лопатіна, Л.І. Морська, О.Ю. Мощанська, Ю.І. Пассов, І.В. Рахманов, В.Л. Скалкін, О.Б. Тарнопольський. Незважаючи на низку наукових праць, присвячених проблемі формування компетентності студентів технічних спеціальностей у монологічному мовленні, залишається відкритим питання підвищення ефективності навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації майбутніх фахівців технічної галузі.

Отже, **метою статті** є аналіз лінгвістичних особливостей французького професійно спрямованого монологу-аргументації як важливого компонента іншомовної професійної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіко-структурна цілісність професійно спрямованого монологу-аргументації реалізується в логіко-структурній організованості та зв'язності повідомлення. За визначенням Л.Г. Васильєва, дослідника лінгвоаргументології як галузі мовознавства [1, с. 37], текст-аргументація складається з аргументативних кроків, ходів та макроходів. В.І. Карабан [4] зазначає, що мовленнєвий/дискурсивний крок є елементом ходу, сполученням мовленнєвих актів: тези та обґрунтування, де аргументативний крок – комплекс аргументативних функцій, хід – сукупність кроків, які мають змістовий, граматичний та комунікативний зв'язок, та об'єднані спільною глобальною тезою всього повідомлення. Декілька ходів можуть утворювати макрохід. Структурування французького монологу-аргументації варіюється в залежності від способу міркування, який лежить в основі моделі побудови аргументації:

- *дедуктивний або індуктивний спосіб (Le raisonnement déductif ou inductif)*: структура дедуктивного професійно спрямованого монологу-аргументації починається з висловлення головної ідеї, принципу, закону

для виявлення часткового наслідку; індуктивний – презентація різних чисельних окремих випадків для формулювання принципу, головної ідеї;

- міркування *за аналогією* (Le raisonnement par analogie) – порівнюють висунуту тезу з подібною ситуацією для доведення її істинності, часто використовуються стилістичні тропи та фігури, оскільки метафоричність є типовим явищем французького мовлення, включаючи науково-технічне;

- *концесивне/допустове* міркування (Le raisonnement concessif) – на початку монологу мовець погоджується з аргументом чи фактом, який протирічить його власній тезі, продовжуючи доводити істинність своєї точки зору;

- міркування (*доказ*) *від протилежного* (Le raisonnement par l'absurde) – висунення протилежної до тези супозиції, демонстрація хибності чи абсурдності висновків у результаті її доведення;

- *критичне* міркування (Le raisonnement critique) – мовець спростовує тезу, протилежну його власній, вдаючись до критичного аналізу складових певного судження: "Quel est l'aspect principal de la question abordée?", "Est-ce que ces données peuvent me permettre de tirer cette conclusion?", "Cet argument n'est-il pas en opposition avec celui-ci", "Si cela est vrai, qu'est-ce que cela peut entraîner?"...

- *силогізми* (Le syllogisme) – дедуктивний спосіб міркування, висновок якого є результатом пред'явлення двох речень як істинних (*prémises*), з яких виводять третє та, які мають однакову суб'єктно-предикатну структуру, базуючись на принципах: "що відноситься до головного, стосується його складових та навпаки", наприклад: 1. *Proposition majeure* (*Les nouvelles technologies sont devenues indispensables à notre vie*). 2. *Proposition mineure* (*Le Wi-Fi Direct, qui peut procéder à une recherche automatique d'autres périphériques et services compatibles, fait partie de nouvelles technologies*). 3. *Conclusion* (*Le Wi-Fi Direct est devenu indispensable à notre vie*).

Аналіз науково-методичної літератури [1; 2; 6] дозволив виділити такі моделі (плани) побудови монологу-аргументації:

- *діалектична модель*: а) теза: захист певної точки зору; б) антитеза: наведення аргументів, протилежних висунутій тезі, результатом яких є виникнення видимого протиріччя між обома судженнями; в) синтез: фінальна теза, поєднання певних елементів протилежних тез та встановлення "середньої" істини внаслідок подолання протиріч: *Thèse initiale* → *Antithèse* → *Synthèse*;

- *аналітична модель*: проведення аналізу певного явища, його а) фактів, обставин; б) причин їх виникнення; в) наслідків, висновків: *Problèmes* → *Causes* → *Solutions*;

- *компаративна модель*: зіставлення двох тез, передбачає два варіанти побудови аргументації: I. а) розгляд першої тези; б) розгляд другої тези; в) аналіз їх спільних елементів та розбіжностей: *Première thèse*→*Seconde thèse*→*Leurs points communs et différents*; та II. а) огляд спільних рис обох тез; б) аналіз їх розбіжностей; в) синтез двох тез у третю: *Points communs entre les deux thèses*→*leurs points différents*→*refonte des deux thèses en troisième*;

- *аккумулятивна модель*: коментування та пред'явлення кожного аспекту проблеми, що розглядається, де пункти плану будуються відповідно до кожного аспекту: *Thèse*→*premier aspect*→*deuxième aspect*→*troisième aspect etc*;

- *пояснююча модель*: розгортання аргументації навколо кількох різних осей, кожна вісь міркування (може включати різні згадані вище способи міркування) відображає частину даного плану: *Thèse*→*premier axe de réflexion*→*second axe réflexion etc*;

Відтак, в залежності від мети монологу-аргументації можливе застосування різних аргументативних стратегій: спростування "*Réfutation*" – аналіз аргументів тези з метою заперечення її істинності та висунення своєї нової тези; поступка "*Concession*" – прийняття одного з аспектів супротивного судження для демонстрації її часткового сприйняття або для антиципації її можливого заперечення; демонстрація "*Démonstration*" – покрокове пред'явлення аргументів тези без надання власної оцінки; конфронтація "*Confrontation*" порівняння двох аргументацій, виділення дивергентних та конвергентних аспектів, яке завершується пред'явленням своєї точки зору з приводу певного питання; дві різні тези не обов'язкового позначають вираження діаметрально протилежних суджень; погодження "*Adhésion*" – повне ухвалення висунутої тези шляхом її обґрунтування за допомогою власних аргументів; критичний аналіз "*Examen critique*" – аналіз аргументів, на яких базується обґрунтування певної тези, виділення їх слабких та сильних сторін та, як результат, підведення підсумку. Таким чином, для реалізації логіко-структурної організованості кожна з трьох частин монологу-аргументації має свої засоби вираження, вибір яких у процесі побудови висловлювання, залежить від способу міркування та моделі структурування аргументації. Логічний зв'язок монологу може бути представлений *імпліцитно* – внаслідок певного структурування висловлювання, інтонації, "гри" застосування часових форм, або *експліцитними* засобами – логічними конекторами (засобами міжфразового зв'язку), у яких формальне значення співпадає з ситуативним. Відповідно до принципу стройової здатності, згідно з теорією мовленнєвого акту за В.Г. Гаком [2, с. 770–773], на особливу увагу заслуговують лексичні засоби дискурсивно-комунікативної рамки висловлювання, яка містить

елементи, що відіграють важливу роль в організації змісту й побудови професійно спрямованого монологу-аргументації та управляють процесом спілкування. Організація акту мовлення потребує виконання таких завдань: комунікативної спрямованості мовленнєвого акту, зв'язності тексту, "технічної" організації акту мовлення, дискурсу. З огляду на зазначені вище функції, для успішного навчання монологу-аргументації важливим є виділення та оволодіння студентами дискурсивними словами, конекторами та формальними дискурсивами.

Висновки з даного дослідження. Викладене вище дозволяє узагальнити лінгвістичні особливості професійно спрямованого монологу-аргументації, які можуть бути окреслені з точки зору трьох аспектів: за формою, змістом та функцією. Внутрішня структура монологу-аргументації, що забезпечує логіко-структурну цілісність, відображаючи хід мовленнєвого акту, містить такі елементи як вступ, головну частину та висновки й залежить від способу міркування (дедуктивного/індуктивного, концесивного, критичного, силогічного, міркування за аналогією та від протилежного), який визначає, в свою чергу, модель аргументації (діалектичну, аналітичну, компаративну, акумулятивну, пояснюючу). Таким чином, лінгвістичні особливості французького професійно спрямованого монологу-аргументації є об'єктивним фактором впливу на характер формування компетентності у монологічному мовленні майбутніх фахівців технічної галузі, визначення та врахування яких є передумовою підвищення ефективності відповідного навчання.

Література

1. Васильев Л. Г. Аспекты аргументации / Л. Г. Васильев. – Тверь : Тверск. гос. ун-т, 1992. – 42 с.
2. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Карабан В. И. Сложные речевые единицы : прагматика английских асиндетических полипредикативных образований : монография / В. И. Карабан. – К. : Вища школа, 1989. – 131 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Meyer M. Qu'est-ce que L'argumentation / M. Meyer. – Paris : Vrin, 2005. – 122 p.

Герасимова О.

викладач Криворізького коледжу Національного авіаційного університету
УДК 37.041

АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСКРЕЦІЙНО ДИДАКТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті наводиться аналіз застосування в першій експериментальній групі дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету у повному обсязі (п'ять фаз та виокремлені організаційно-дидактичні умови), а в другій експериментальній групі – застосування дискреційно-дидактичної технології без виокремлених організаційно-дидактичних умов, конкретизуються дані підсумкового порівняльного аналізу для цієї й інших площин рефлексивних умінь студентів трьох груп використовуючи критерій згоди χ Пірсона.

Ключові слова: рефлексивні уміння, дискреційно-дидактична технологія, критерій згоди Пірсона.

Герасимова О.

преподаватель, Криворожского колледжа Национального авиационного университета

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКРЕЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье приводится анализ применения в первой экспериментальной группе дискреционно-дидактической технологии формирования рефлексивных умений студентов педагогического университета в полном объеме (пять фаз и выделены организационно - дидактические условия), а во второй экспериментальной группе - применение дискреционно-дидактической технологии без выделенных организационно-дидактических условий, конкретизируются данные итогового сравнительного анализа для этих и других плоскостей рефлексивных умений студентов трех групп используя критерий согласия χ Пирсона.

Ключевые слова: рефлексивные умения, дискреционно-дидактическая технология, критерий согласия Пирсона.

O. Gerasimova

a Teacher of Krivoy Rog College of National Aviation University

THE ANALYSIS OF THE APPLICATION THE DISCRETIONARY AND DIDACTIC TECHNOLOGY OF FORMING THE ABILITIES OF REFLECTION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

This article provides an analysis of the application of the first experimental group discretionary and didactic technology of formation of the abilities of reflection of pedagogical university students in full (five phases and allocated organizational - didactic conditions), and the second experimental group - the use of discretionary and didactic technology without a dedicated organizational and didactic conditions, the data are specified for the final comparative analysis of these and other levels of reflexive skills of three groups of students using the goodness of fit.

Keywords: *the abilities of reflection, the discretionary - didactic technology, the goodness of fit.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Нині вища школа та педагогічна наука знаходиться у стані активного пошуку оптимальних способів реалізації особистісно орієнтованих цілей навчання у вищій педагогічній школі, що зумовлені соціально-політичним контекстом розвитку вітчизняної освіти, визначених філософією освіти та концептуально втілених у педагогічних дослідженнях. Однак у реальній практиці відхід від ЗУН-івської парадигми мислення та дій відбувається доволі повільно. Між тим, активні інноваційні процеси в нашому суспільстві зумовили необхідність критичної переоцінки стійких теоретичних і практичних основ педагогічної діяльності, перегляду традиційних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Однією з провідних цілей сучасної вищої педагогічної освіти є розвиток у майбутнього педагога бажання і уміння вчитися протягом усього життя, системно доповнюючи і збагачуючи професійні знання й уміння, отримані в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Уміння вчитися як потреба в самовдосконаленні є фундаментальною в професії вчителя. Педагог повинен вміти звертатися до свого внутрішнього світу, розуміти мотиви власних дій. Процес самопізнання та аналізу себе як суб'єкта педагогічної діяльності можливий для вчителя лише за умови сформованості рефлексивних умінь. Тож для студента педагогічного університету рефлексивні уміння є базовою властивістю, формування якої відбувається у період навчання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Теоретичне підґрунтя для дослідження власне педагогічної рефлексії створене працями, в яких висвітлюється специфіка підготовки педагога в системі вищої освіти, а саме – роботи А.Вербицького, Б.Гершунського, А.Маркової, В.Сластьоніна, М.Сергеева, В.Серікова та інших. Роботи цих учених надають підстави для твердження

про те, що існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід вищої освіти педагога та розвиток філософської, психолого-педагогічної думки підтверджують доцільність наукових розвідок щодо вивчення шляхів формування рефлексії майбутніх педагогів. Власне процесуальні особливості формування рефлексивних умінь студента – майбутнього вчителя вивчаються в дисертаційних роботах Т.Айсувакової, М.Панової, О.Рубанова, С.Сеніченко, О.Сазонової, Т.Ушевої, Т.Яблонської та інших

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті проаналізувати застосування в першій експериментальній групі дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету у повному обсязі (п'ять фаз та виокремлені організаційно-дидактичні умови), а в другій експериментальній групі – застосування дискреційно-дидактичної технології без виокремлених організаційно-дидактичних умов, конкретизувати дані підсумкового порівняльного аналізу для цієї й інших площин рефлексивних умінь студентів трьох груп використовуючи критерій згоди χ Пірсона.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розробка критеріально-діагностичного апарату та добір методів діагностування рівня сформованості рефлексивних умінь студентів педагогічного університету здійснювалися на принципах цілісного вивчення педагогічних явищ і процесів, комплексного використання методів науково-педагогічного дослідження, об'єктивності, діалектичності (вивчення явища у зміні й розвитку), прогнозування, глибинного розгляду досліджуваної проблеми [3].

Проблема формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету багатопланова, самі рефлексивні уміння, як ми переконалися під час теоретичних розвідок та узагальнень – складне явище, тож у відповідності до моделі структури рефлексивних умінь студентів добираємо критерії та показники сформованості рефлексивних умінь.

Другий етап дослідницько-експериментальної діяльності здійснювався з метою практичної перевірки висунутого на початку дослідження припущення про те, що формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету буде успішним за умови впровадження розробленої дискреційно-дидактичної технології та відповідних їй організаційно-дидактичних умов.

Результативність упровадження п'ятифазної дискреційно-дидактичної технології та організаційно-дидактичних умов в першій експериментальній групі, дискреційно-дидактичної технології в другій експериментальній групі визначалася шляхом проведення

констатувального експерименту другого порядку, отримана діагностична інформація порівнювалася зі станом сформованості рефлексивних умінь студентів контрольної групи.

Дослідницько-аналітична обробка отриманої під час констатувального експерименту другого порядку діагностичної інформації дозволила визначити, що рівень сформованості показників когнітивної, мотиваційної, перцептивної, діяльній площин рефлексивних умінь студентів експериментальних груп зазнав певних змін. Однак ці зміни не є рівномірними та поступовими.

В експериментальних групах доволі стійка позитивна динаміка зафіксована щодо показників когнітивної площини рефлексивних умінь студентів педагогічного університету. Реалізація у практичній навчально-виховній діяльності п'яти фаз дискреційно-дидактичної технології сприяла спрямуванню пізнавальних дій студентів у напрямі самопізнання, самоусвідомлення. Запропоновані різновиди навчальної діяльності розвинули у студентів експериментальних груп інтерпретаційність суджень та умовиводів, здатність розпізнавати навчальні проблеми та проблеми особистісного саморозвитку внаслідок вдосконалення рефлексивних механізмів свідомості.

З метою конкретизації даних підсумкового порівняльного аналізу для цієї й інших площин рефлексивних умінь студентів трьох груп тут і далі використовуємо критерій згоди χ Пірсона, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки в різних вибірках, вимірної за номінативною шкалою [5, с. 124].

У сучасних підручниках та посібниках з математичної статистики (І.Галян, В.Руденко, М.Руденко та інші) виокремлюються такі обмеження критерію:

- обсяг вибірки повинен бути достатньо великим: $n \geq 30$ (у нашому випадку, відповідно, 89, 91 та 94 студента);
- вибрані розряди повинні охоплювати весь діапазон варіативності ознак [руд] (для нашої роботи – обчислюємо критерій згоди Пірсона для показників кожної з чотирьох площин рефлексивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп).

Для першої експериментальної групи розрахунки за критерієм згоди Пірсона, показники когнітивної площини, мають вигляд:

$$E1(\text{КП}) \chi^2 = \frac{(20,2 - 30,3)^2}{30,3} + \frac{(34,8 - 46,1)^2}{46,1} + \frac{(32,6 - 18,0)^2}{18,0} + \frac{(12,4 - 5,6)^2}{5,6} = 26$$

Для другої експериментальної групи студентів розрахунки динаміки формування показників когнітивної площини рефлексивних умінь за критерієм згоди Пірсона мають вигляд:

$$E2 (КП) \chi^2 = \frac{(23,1 - 34,1)^2}{34,1} + \frac{(40,6 - 44,0)^2}{44,0} + \frac{(20,9 - 12,1)^2}{12,1} + \frac{(15,4 - 9,8)^2}{9,8} = 13,5$$

Для контрольної групи студентів розрахунки динаміки формування показників когнітивної площини рефлексивних умінь за критерієм згоди Пірсона мають вигляд:

$$K1 (КП) \chi^2 = \frac{(16,0 - 20,2)^2}{20,2} + \frac{(41,5 - 40,4)^2}{40,4} + \frac{(31,9 - 30,9)^2}{30,9} + \frac{(10,6 - 8,5)^2}{8,5} = 1,5$$

Очевидно, що існують розбіжності у числових виразах критерію згоди між експериментальними та контрольною групами: і в першій, і в другій експериментальних групах емпіричний критерій Пірсона вищий, аніж у контрольній. Також очевидно, що в другій експериментальній групі, де була зреалізована дискреційно-дидактична технологія без організаційно-дидактичних умов, числове значення критерію згоди Пірсона нижче, аніж в першій. У підсумку аналіз динаміки формування показників когнітивної площини рефлексивних умінь студентів трьох груп відповідає нерівностям:

$$E1 \chi^2 > K1 \chi^2 ; E2 \chi^2 > K1 \chi^2 ; E1 \chi^2 > E2 \chi^2 > K1.$$

Можемо стверджувати, що успішність формування показників мотиваційної площини рефлексивних умінь студентів першої експериментальної групи забезпечена зреалізованою для кожного студента можливістю обрати за власним вибором тип стратегії формування рефлексивних умінь (індивідуальна, групова, колективна чи контамінована), гнучкістю й варіативністю заходів, що у підсумку дозволило у повному обсязі зреалізувати організаційно-дидактичні умови орієнтації студентів першої експериментальної групи на розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання та умову розробки й упровадження усебічного максимально індивідуалізованого супроводу як спонуки розвитку самоконтролю, індивідуальної рефлексії щодо зробленого у процесі навчання філологічних дисциплін.

Нижче подаємо розрахунки за критерієм згоди Пірсона щодо динаміки формування показників мотиваційної площини рефлексивних умінь студентів трьох груп.

$$\begin{aligned}
 E1(\text{МП}) \chi^2 &= \frac{(18,0 - 11,2)^2}{11,2} + \frac{(49,4 - 42,7)^2}{42,7} + \frac{(21,4 - 29,2)^2}{29,2} + \frac{(11,2 - 16,9)^2}{16,9} = 9,1 \\
 E2(\text{МП}) \chi^2 &= \frac{(25,3 - 23,1)^2}{23,1} + \frac{(38,5 - 36,3)^2}{36,3} + \frac{(23,1 - 27,5)^2}{27,5} + \frac{(13,1 - 13,1)^2}{13,1} = 3,1 \\
 K1(\text{МП}) \chi^2 &= \frac{(29,8 - 27,6)^2}{27,6} + \frac{(48,9 - 51,1)^2}{51,1} + \frac{(17,0 - 17,0)^2}{17,0} + \frac{(4,3 - 4,3)^2}{4,3} = 0,3
 \end{aligned}$$

Конкретизуємо особливості динаміки формування показників перцептивної площини рефлексивних умінь студентів трьох груп, як і в попередніх випадках, за допомогою критерію згоди Пірсона.

$$\begin{aligned}
 E1(\text{ПП}) \chi^2 &= \frac{(0,0 - 4,5)^2}{4,5} + \frac{(9,0 - 21,4)^2}{21,4} + \frac{(53,9 - 41,5)^2}{41,5} + \frac{(37,1 - 32,6)^2}{32,6} = 16 \\
 E2(\text{ПП}) \chi^2 &= \frac{(7,7 - 12,1)^2}{12,1} + \frac{(23,1 - 28,6)^2}{28,6} + \frac{(36,3 - 28,6)^2}{28,6} + \frac{(32,9 - 30,7)^2}{30,7} = 5,6 \\
 K1(\text{ПП}) \chi^2 &= \frac{(8,5 - 9,6)^2}{9,6} + \frac{(25,5 - 28,7)^2}{28,7} + \frac{(48,9 - 44,7)^2}{44,7} + \frac{(17,0 - 17,0)^2}{17,0} = 0,9
 \end{aligned}$$

Як бачимо, і в першій, і в другій експериментальних групах числове значення критерію згоди Пірсона перевищує числове значення цього ж критерію, отримане в контрольній групі.

Саме для цих підгруп студентів характерною є вдосконалення здатності пробити предметом рефлексивного аналізу власні дії та вчинки, особисті якості, у студентів вироблена також здатність активно діяти, виходячи з власних рефлексивних суджень, проявляючи при цьому осмисленість власної поведінки. Студенти експериментальних груп навчилися також проектувати практичні кроки, дії, спрямовані на розвиток рефлексивних умінь, здатності до об'єктивного самоаналізу.

Розрахунки критерію згоди Пірсона за динамікою показників діяльнісної площини мають такі значення:

$$\begin{aligned}
 E1(\text{ДП}) \chi^2 &= \frac{(43,8 - 64,1)^2}{64,1} + \frac{(32,6 - 24,7)^2}{24,7} + \frac{(23,6 - 11,2)^2}{11,2} = 22,6 \\
 E2(\text{ДП}) \chi^2 &= \frac{(23,1 - 41,8)^2}{41,8} + \frac{(36,3 - 28,6)^2}{28,6} + \frac{(40,6 - 29,6)^2}{29,6} = 14,6 \\
 K1(\text{ДП}) \chi^2 &= \frac{(1,1 - 2,1)^2}{2,1} + \frac{(43,6 - 47,9)^2}{47,9} + \frac{(23,4 - 18,1)^2}{18,1} + \frac{(31,9 - 31,9)^2}{31,9} = 2,5
 \end{aligned}$$

Найвищий серед критерію згоди Пірсона за динамікою формування показників чотирьох площин рефлексивних умінь студентів контрольної групи має саме діяльнісна площина. Факт, цілком природний і закономірний, адже сам процес опанування філологічних дисциплін має позитивний вплив, та порівняльний аналіз критерію згоди між експериментальними та контрольною групами переконливо свідчить, що цей процес значно інтенсифікується при використанні п'яти фаз дискреційно-дидактичної технології.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Такі результати надають підстави стверджувати, що максимальний позитивний ефект п'ятифазова дискреційно-дидактична технологія формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету, що реалізується у процесі навчання філологічних дисциплін, має тоді, коли її фази застосовуються у сукупності з визначеними загальними й частковими організаційно-дидактичними умовами: системністю та неперервністю процесу формування РУС, оптимальним використанням організаційних та організаційно-методичних резервів, досконалими технологічними механізмами, активізацією знаннево-рефлексивного потенціалу дисциплін філологічного циклу, орієнтацією студентів на розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання, усебічним максимально індивідуалізованим дидактичним супроводом цього процесу як спонукою до вироблення механізмів внутрішнього самоконтролю.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Галян І. М. Психодіагностика / Ігор Михайлович Галян. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
3. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи / Зінаїда Наумівна Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
4. Локшина О. «Педагогічна компаративістика – 2013» : методологічне фокусування українських дослідників з порівняльної педагогіки / О. Локшина // Педагогічна компаративістика – 2013 : трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 202 с.
5. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. / Володимир Михайлович Руденко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.

Даньшева С.

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий кафедрою фізики
Харківського національного університету будівництва та архітектури*

УДК 378.14:316.444.5

ОБҐРУНТУВАННЯ ВІДБОРУ КОМПОНЕНТІВ ОРІЄНТАЦІЙНОЇ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

У статті розглянуто проблему актуальності формування професійно мобільного фахівця як нової якісної характеристики його підготовки. Обґрунтовано доцільність розробки орієнтаційної основи професійної мобільності майбутнього фахівця. Наведено тлумачення даного терміна та обґрунтовано його зв'язок із змістом освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця (бакалавра, магістра) певного напрямку підготовки. Відображено структуру та зміст орієнтаційної основи професійної мобільності майбутнього інженера та доведено її зв'язок із компетентністю випускника ВНЗ. Сформульовані рекомендації щодо її формування.

Ключові слова: професійна мобільність, компетентність, компетенція, орієнтаційна основа,

Даньшева С.

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физики
Харьковского национального университета строительства и
архитектуры*

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА КОМПОНЕНТОВ ОРИЕНТАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В статье обоснована необходимость разработки ориентационной основы профессиональной мобильности будущего инженер, определена сущность этого понятия. Отражена структура и содержание ориентационной основы профессиональной мобильности будущего инженера и обоснована его связь с компетентностью выпускника.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, компетентность, ориентационная основа, компетенция.

Dansheva S.

candidate of pedagogical Sciences an Associate Professor, chief of the Department of Physics of Kharkov National University of Civil Engineering and Architecture

JUSTIFICATION OF THE CHOICE OF COMPONENTS THE ORIENTATIONAL BASICS OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FUTURE ENGINEER

In the article the necessity of the development the orientational basics of the professional mobility of the future engineer, defined the essence of the concept. Structure and content of the orientation basics of the professional mobility of the future engineer defined and his relationship with the competence of graduates.

Keywords: *professional mobility, competence, approximate base.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція України до Європейського і світового співтовариства, соціально-економічні зміни, прискорення впровадження новітніх технологій, що супроводжують перехід до інформаційного суспільства та низка інших факторів обумовили виникнення динамічного ринку праці і, як наслідок, ініціювали встановлення нових вимог до працівників. Так, аналізуючи та узагальнюючи результати соціологічних опитувань, оприлюднених експертами Інституту П. Горшеніна можна відзначити, що на сучасному ринку праці з одного боку спостерігається криза процесу спеціалізації, а з іншого посилюються інтеграційні взаємозв'язки між галузями народного господарства в контексті професійної діяльності фахівців. Перша тенденція обумовлює появу надлишкової кількості випускників спільних напрямків підготовки, друга - вимагає випускників ВНЗ у тому числі і технічних, з мегамотивацією на опанування широким спектром фундаментальних міжпрофесійних та загальнопрофесійних технічних знань. Однак сучасна вища професійна школа переважно орієнтована на монопрофесійну підготовку студентів (для певного напрямку професійної діяльності) і не в повній мірі може задовольнити специфічні вимоги сучасного ринку праці до фахівців. Тож, на початку XXI століття у наукових роботах, офіційних документах, які регламентують функціонування освітніх закладів, а також у переліку вимог, які висувають до фахівців працедавці практично усього світу, акцентується увага на формуванні у майбутніх випускників компетенцій широкого радіуса дії, які забезпечують поліфункціональну спрямованість професійної діяльності і допомагають фахівцю швидко і гнучко реагувати на зміни ринку праці [8]. Найчастіше оволодіння зазначеними компетенціями пов'язують із феноменом професійної мобільності та розглядають її як новий показник якісної освіти. Так, у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI

столітті», Законі України «Про вищу освіту» та інших законодавчих документах [1,2] підготовка професійно-мобільного фахівця на ринку праці визначається як одне з пріоритетних завдань сучасної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Вивчення вітчизняних та закордонних наукових публікацій вказує на зацікавленість феноменом професійної мобільності представників різних галузей знань (філософів, соціологів, економістів, психологів, педагогів та ін.). Сучасні загальнотеоретичні концепції соціальної та професійної мобільності висвітлені в наукових розробках соціологів М. Вебера, Д. Голдторпа, Т. Заславської, С. Makeєва, Р. Хаузера; психологічним аспектам прояву професійної мобільності присвятили свої дослідження Е. Зеєр, В. Ковальова, М. Кормільцева, Л. Кандибович, О. Симанюк, та ін.; професійно-кваліфікаційне підґрунтя професійної мобільності та вміння володіти ситуацією на ринку праці розкрито у працях економістів М. Долішного, С. Злупко, К. Сабір'янової та ін.; у контексті підготовки майбутнього фахівця в умовах навчального закладу, проблема професійної мобільності розкривається педагогами Л. Аміровою, Л. Горюновою, Б. Ігошевим, Р. Примою, Л. Сушенцовою, І. Хом'юк.

При підготовці даної статті найбільшу увагу було приділено саме педагогічним науковим працям, аналіз яких показав, що проблема розвитку у майбутніх фахівців характерологічних ознак професійної мобільності поки що лише теоретично конституйована, а деякі висунуті вченими пропозиції - дискусійні і потребують більш глибокого всебічного теоретичного вивчення та науково-практичної розробки.

Так, у роботах науковців, які досліджували проблему формування професійної мобільності майбутніх фахівців безпосередньо інженерно-технічної галузі (О. Архангельський, С. Капліна, О. Любімова, Л. Сушенцова, І. Хом'юк та ін.) висловлюється думка, що основу професійної мобільності фахівця утворюють певні компетенції, які забезпечуються інтеграцією загальнонаукових та професійних знань і умінь, готовністю до системного мислення, пізнання світу, здатністю до самоосвіти, комунікативними здібностями [3, 4, 5, 6, 7]. «Для професійно мобільного майбутнього фахівця досить важливим є не лише рівень освіти, а й розширення її меж таким чином, щоб поряд з загальнонауковими та професійними кваліфікаціями здобувалися так звані «базові кваліфікації» [3].

Запропоновані вітчизняними та закордонними дослідниками складові професійної мобільності безумовно є суттєвим доробком у даному проблемному полі, але вони зосереджують нашу увагу в основному на індивідуальних об'єктивних та суб'єктивних компонентах, а

операційно-технологічні складові залишаються поза увагою. Крім цього, запропоновані структури не є узагальненими, мають досить не строгий характер і відрізняються за змістом та складом.

Ми вважаємо, що дана проблема може бути розв'язана шляхом розробки орієнтаційної основи професійної мобільності майбутнього фахівця, яка поєднує компетенції, що забезпечують розв'язання професійних завдань разом із завданнями соціального та особистісного рівня.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні складових орієнтаційної основи професійної мобільності (ООПМ) та її узгодженні з освітньо-кваліфікаційною характеристикою майбутнього фахівця (бакалавра, магістра) певного напрямку підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення феномена професійної мобільності на теоретичному та емпіричному рівнях дозволяє стверджувати, що вона детермінована низкою зовнішніх та внутрішніх факторів. Серед зовнішніх об'єктивних факторів професійної мобільності слід виділити такі: розвиток науки та виробництва, утворення нових галузей виробництва, зміна структури та правових форм виробництва, зміна статусу та утворення нових професій, характер мікросередовища (міжособистісні виробничі стосунки та ін.). До внутрішніх детермінантів ми відносимо статусні характеристики людини (рівень освіти, статус професії, досвід роботи), його демографічні характеристики (стать, вік) та особливі характерологічні професійно-особистісні ознаки, а також функціональну підготовленість.

Зовнішні та внутрішні детермінанти діють системно, у взаємозв'язку між собою, завдяки чому особистість набуває гносеологічного потенціалу професійної мобільності. Крім того, ця взаємодія викликає у майбутнього фахівця необхідність опанування певною сукупністю способів організації діяльності (в тому числі й пізнавальної), які на єдиній орієнтаційній основі дозволяють йому розв'язувати різнотипні поліпрофесійні задачі, самостійно оволодівати новими досягненнями в рамках своєї професії, а також, за необхідності, набути нової спеціальності. При цьому багато що залежить від самої особистості, від її ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб у саморозвитку та самоактуалізації.

Інтеграція зазначених детермінантів є основою для виділення орієнтаційної основи професійної мобільності (ООПМ), яку ми пропонуємо розглядати як систему компетенцій, що забезпечують суб'єкту готовність та здатність до розв'язання професійних завдань, освоєння нових професійних досягнень, націленість на самоосвіту і професійний розвиток, готовність до соціальної мобільності, активності та креативності.

При цьому компетенції, які утворюють ООПМ повинні входити, як структурні складові до груп компетенцій, зазначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) для певного напрямку підготовки.

Конкретизуємо зміст ООПМ для майбутніх фахівців напрямку підготовки “будівництво”, які навчаються у Харківському національному університеті будівництва та архітектури (ХНУБА).

За основу ООПМ ми взяли розроблені випусковими кафедрами ОКХ (спеціальності 6.060101, 6.060103 напрямку “Будівництво”) в яких визначенні групи компетенцій, які забезпечують підготовленість до виконання типових професійних завдань, а також соціальних та особистісних.

Для проектування компетенцій, які безпосередньо відповідають моделі професійно мобільного майбутнього інженера ми провели опитування та анкетування керівників та провідних фахівців з виробництв, на яких в основному працюють випускники зазначеної спеціальності: ОАО “Харківметропроект”, КП “Харківводоканал”, ОАО “Євроцемент - Україна”, ПП “Зева” та ін. Всього нами були опитані представники понад 40 організацій, більшість з яких є філіалами кафедр, а їх працівники добре знайомі з студентами ХНУБА (група респондентів А). Також до анкетування та бесід ми залучили ППС випускових кафедр університету (група респондентів В) і студентів другого та четвертого курсів (група респондентів С). Всього в опитуванні взяло участь 55 к.т.н., доцентів; 5 д.т.н., професорів та 350 студентів. Крім цього, ми використовували дані анкетування щодо визначення пріоритетів у змісті підготовки студентів технічного університету, яке щорічно проводиться в ХНУБА.

У спеціально розроблених анкетах респондентам пропонувалося оцінити за чотирьохбальною шкалою компетенції щодо їх значимості для процесу професійної мобільності, а також визначити п’ять найважливіших для ООПМ, а також назвати ті компетенції, які з погляду опитуваних не враховані у запропонованому переліку. При цьому для обговорення пропонувалися лише ті компетенції, які можуть бути складовими лише тих груп компетенцій, якими упорядкована діюча ОКХ: компетенції соціально особистісні (КСО); компетенції загальнонаукові (КЗН); інструментальні компетенції (КІ); професійні компетенції (загально професійні – КЗП, спеціалізовано-професійні – КСП).

Проведене емпіричне дослідження компетентнісного ряду в рамках виділених в ОКХ типів задач, дозволило розробити базову ООПМ майбутнього інженера, до якої ми заносили лише ті компетенції для яких середній критерій значимості становив 3.0 бали (такий критерій було запозичено з методики вираженості показників компетенцій у проекті Tuning) [9].

Прокоментуємо оцінку респондентами вагомості для професійної мобільності окремих груп компетенцій. Аналіз анкет показав, що всі групи респондентів вважають важливим для професійно мобільного майбутнього інженера оволодіння професійними компетенціями (КЗП, КСП). Досить важливим доробком стало зауваження працедавців щодо необхідності формування у майбутнього інженера додаткових спеціальних професійних компетенцій: управлінська компетенція - підготовлений до організації серійного випуску конкурентоздатних інноваційних продуктів або послуг; підприємницька компетенція - здатний до самозайнятості; інструментальна компетенція – здатний до ефективної поведінки на ринку праці.

Слід звернути увагу, що респонденти групи В, поділяючи думку роботодавців щодо важливості введення до ООПМ загальнонаукових та професійних компетенцій, зауважують, що професійна мобільність як процес повинна спиратися на ґрунтовну методологічну та фундаментальну підготовленість. Тому професори й доценти надають перевагу таким загальнонауковим компетенціям, як володіння та вміння застосовувати на практиці методи системного аналізу й моделювання, вміння використовувати базові положення математичних, природничонаукових, гуманітарних та економічних наук при вирішенні професійних завдань. На їх думку ці компетенції у поєднанні з професійними дозволять майбутньому інженеру на науковій основі зробити самоаналіз професійних досягнень та відпрацювати вектор професійної мобільності, тобто підсилюють вплив на професійну мобільність.

До групи компетенцій соціально-особистісних (КСО) було введено компетенції, пов'язані із комунікативними здібностями майбутнього інженера, адже “інженер нового покоління повинен вміти працювати з людьми з різних культур, мати неабиякі комунікативні здібності і володіти основами проектного менеджменту, логістики та системної інтеграції” [10]. А також компетенції які забезпечують рефлексію, адаптивність, активність та інші ознаки поведінки професійно мобільного фахівця: здатний перебудуватися для роботи в іншій предметній галузі; здатний на науковій основі та з необхідним ступенем самостійності оцінювати результати своєї діяльності; готовий до освоєння нового у вибраній та спорідненій професійній галузі (активність); здатний до системного мислення, генерування й використання новітніх ідей (креативність); орієнтований на досягнення результату; психологічно готовий до ефективної поведінки у невизначених та нестандартних умовах та ін. Всі групи респондентів високо оцінили значення особистісно-соціальних та інструментальних компетенцій для професійної мобільності, адже у поєднанні з іншими групами компетенцій вони посилюють конкурентоздатність фахівця в умовах сучасного ринку праці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Базова частина ООПМ є необхідним фундаментом формування професійної мобільності майбутнього інженера, тому що оволодіння компетенціями, введеними до її складу, забезпечують не тільки ефективну професійну діяльність за обраною спеціальністю, але й дозволяють опанувати видами діяльності, які є непрофільними відносно обраного напрямку підготовки.

Формування компетенцій, які утворюють ООПМ, забезпечується поетапно завдяки засвоєнню всіх циклів дисциплін та використанню різних форм і методів позааудиторної роботи. Отже, розробка ефективних технологій формування ООПМ, на наш погляд, повинна бути змістом подальших досліджень.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2004р.
2. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта.-1996.-25 квітня.-С. 4-8.
3. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 - Москва, 2003 146 с.
4. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 – Светлана Евгеньевна Каплина. - Чебоксары, 2008. – 427с.
5. Любимова О.В. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров-строителей в процессе обучения в ВУЗе: автореф. дис. на соиск. научн. степени кандидата пед. наук: 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” - Ставрополь, 2011. - 27с.
6. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія та практика: монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
7. Хом'юк І.В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів: монографія / І.В. Хом'юк – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 380 с.
8. Proceedings of the IEEE EDUCON2011 Conference (446 April 2011, Amman, Jordan). URL: www.educon4conference.org
9. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс / Tuning General Brochure: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>
10. Перспективы развития инженерного образования с позиции IGIP: Материалы форума [Международная научная школа “Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО”], (Казань, 26-30 ноября 2012 г.) / М. Ауэр, Д. добровска, А. Эдвардс, Э. Ликл // Высшее образование России Научно-педагогический журнал. – 2013. - №2. – С.39-45.

Дичка Н.

здобувач Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

УДК 811.111

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в англійському писемному мовленні у майбутніх фахівців з комп'ютерних спеціальностей. Проаналізовано етапи навчання формування вмінь у англійському писемному мовленні (на прикладі написання технічного завдання на програмну розробку), типи і види вправ.

Ключові слова: *підсистема вправ, професійно орієнтоване писемне мовлення, елементи дистанційного навчання.*

Дичка Н.

соискатель Национального технического университета Украины "Киевский политехнический институт", преподаватель кафедры английского языка технического направления № 1

ПОДСИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается подсистема упражнений для формирования профессионально ориентированной компетенции в англоязычной письменной речи у студентов компьютерных специальностей. Проанализированы этапы обучения формирования умений в англоязычной письменной речи (на примере написания технического задания на программную разработку), типы и виды упражнений.

Ключевые слова: *подсистема упражнений, профессионально ориентированная письменная речь, элементы дистанционного обучения.*

Dychka N.

researcher of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", a teacher of ESP

SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING WRITING STUDENTS OF COMPUTER SPECIALTIES

The article analyses the subsystem of exercises for forming professional competence in English written speech, developed for students of computer specialties. The stages of students' writing skills formation (for example, writing

a specification for software development), types and groups of exercises have been determined.

Keywords: *subsystem of exercises, professionally oriented writing, the elements of distance learning.*

Наше дослідження стосується навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення студентів комп'ютерних спеціальностей з використанням елементів дистанційного навчання (ДН). Оскільки ефективність навчання може бути досягнута завдяки раціональній побудові системи вправ, ми пропонуємо підсистему вправ для написання англомовного технічного завдання (ТЗ) до програмного забезпечення “Software Requirements Specification (SRS) Development”, розроблену на платформі Moodle.

Методичну організацію навчання іноземних мов за допомогою вправ досліджували такі науковці: П.К. Бабінська, А.П. Будько, Є.О. Маслико, С.І. Петрова (система вправ і методичних прийомів для навчання аспектам мови) [1], Н.К. Склярєнко (вимоги, класифікація і система вправ) [2, 3], Г.С. Чекаль, П.Г. Асоянц і Т.І. Коваль (комп'ютерні вправи) [4] та інші. При створенні підсистеми вправ ми спиралися на їх роботи. Мовні вправи є основою організації системи навчання оволодіння англійською мовою. Під вправами розуміють цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які пропонуються для виконання в порядку наростання мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності формування мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру реально існуючих актів мовлення [5].

Важливим складником підсистеми вправ “SRS Development” як елементу ДН в аудиторному та поза аудиторному режимі є комп'ютерна вправа. Слідом за Г.С. Чекаль, Т.І. Коваль ми розглядаємо вправу як “засіб навчання, що здійснює подання інформації, контроль, оцінку і корекцію навчальних досягнень студента та управління його навчально-пізнавальною діяльністю у процесі проходження ним індивідуальної траєкторії учіння для досягнення поставленої мети” [4].

Відомо, що будь-яка підсистема вправ передбачає етапи оволодіння певним матеріалом та може мати декілька підетапів, які складаються з відповідних груп вправ. Отже, завданням статті є проаналізувати етапи навчання професійно орієнтованого ПМ, підсистему вправ “SRS Development”, групи, типи вправ, спрямовані на оволодіння окремими навичками та вміннями:

- 1) вправи для формування навичок і розвитку вмінь розробляти структуру ТЗ та обробляти інформацію на дотекстовому етапі,
- 2) вправи для формування навичок та розвитку вмінь письма на текстовому етапі – групи вправ: для розвитку вмінь стилістично аналізувати текст

науково-технічного підстилю; для формування лексичних і граматичних навичок письма; для розвитку вмінь писати основну частину ТЗ,
3) вправи для розвитку вмінь редагувати ТЗ на післятекстовому етапі.
Структуру підсистеми вправ, представлено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Структура підсистеми вправ для написання ТЗ на програмну розробку з використанням елементів ДН

З метою обґрунтування підсистеми вправ для написання ТЗ на програмну розробку з використанням елементів ДН необхідно визначити етапи навчання створення ТЗ (SRS) на програмну розробку, групи вправ, типи і види вправ.

Оскільки успіх методики навчання професійно орієнтованого ПМ пов'язаний з поетапним розвитком відповідних навичок і вмінь, ми виділяємо три етапи навчання:

- 1-й етап: дотекстовий – Pre-writing,
- 2-й етап: текстовий – SRS Development,
- 3-й етап: післятекстовий – Post-writing.

Розроблені вправи до кожного етапу навчання передбачають необхідні компоненти (завдання, виконання, контроль виконаного завдання) і підпорядковані відповідним вимогам: до завдання, до змісту, до

виконання, до контролю. При розробці вправ ми спиралась на методичні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, рекомендовані Н.К. Скляренко [2].

Отже, вимоги до завдання включають: комунікативність, наявність навчально-комунікативної ситуації, вмотивованість, професійну спрямованість. Вправи побудовані на англomовному професійно-орієнтованому матеріалі. Матеріал було відібрано з текстів технічних завдань на програмну розробку.

Вимоги до виконання завдання враховують ступінь керування, наявність опор, форми організації, місце виконання. В підсистемі вправ зустрічаються вправи: частково керовані (вправи множинного вибору, на трансформацію, які перевіряються шляхом порівняння з еталоном правильної відповіді в пам'яті комп'ютера) і мінімально керовані (у Moodle, коли студент самостійно створює власний продукт, викладач мінімально втручається в його діяльність, тобто спостерігає і контролює процес навчання); з опорами (надання інформаційно-довідкового матеріалу, таблиць); без опор (самостійне написання ТЗ); індивідуальні, в малих групах (в парах), загальногрупові; аудиторні й позааудиторні.

Вимоги до контролю завдання реалізуються через самоконтроль, взаємоконтроль, контроль викладача англійської мови/викладача профільних предметів.

Розглянемо підсистему вправ "SRS Development" для поетапного навчання студентів комп'ютерних спеціальностей створювати ТЗ на програмну розробку.

Група вправ для формування навичок і розвитку вмінь розробляти структуру ТЗ та обробляти інформацію на дотекстовому етапі. Метою цієї групи вправ є навчити студентів аналізувати текст-зразок та структурувати ТЗ на дотекстовому етапі. Ці вправи готують студента до написання тексту ТЗ. Це означає, що цільовим призначенням цих вправ є ознайомити студента з прикладом якісного ТЗ, навчити структурувати зміст ТЗ, формувати вихідні дані для ТЗ.

Використані такі типи вправ: некомунікативні рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні рецептивні, комунікативні рецептивно-продуктивні: на ознайомлення з презентацією на тему ТЗ та створення власних слайдів для презентації; написання назви ТЗ; переклад назв ТЗ з української на англійську; занотовування; запис необхідних вхідних даних до ТЗ; аналіз, систематизацію і узагальнення інформації після прочитання тексту-зразка ТЗ; укладання змісту ТЗ. Контроль здійснюється порівнянням з еталоном правильної відповіді в

пам'яті комп'ютера і викладачем (у випадку, якщо вправа передбачає вільно-конструйовану відповідь).

Підгрупа вправ для формування навичок і розвитку вмінь аналізувати та структурувати ТЗ. Мета цієї підгрупи вправ – навчити аналізувати існуючі тексти-зразки ТЗ, працювати з інформацією, укладати зміст та вхідні дані до ТЗ.

Підгрупа вправ для формування навичок і розвитку вмінь аналізувати та структурувати ТЗ ґрунтується на формуванні таких навичок і вмінь:

1. Уміння формулювати тему ТЗ.
2. Уміння аналізувати текст-зразок ТЗ з точки зору якості інформації, структури, особливостей використання мовних явищ (лексики, граматики, пунктуації, правопису), оформлення; занотовувати інформацію; активно вступати в комунікацію з одногрупниками з метою вирішення дослідницьких завдань з професійно-орієнтованої тематики.
3. Уміння структурувати ТЗ.
4. Уміння формувати вхідні дані до ТЗ.
5. Навички техніки письма: записувати тему ТЗ відповідно до орфографічних і пунктуаційних правил англійської мови.

Група вправ для формування навичок і розвитку вмінь письма на текстовому етапі. Метою вправ є навчити студентів складати власне ТЗ. Група вправ охоплює такі підгрупи вправ: для розвитку вмінь стилістично аналізувати науково-технічний текст, для формування лексичних навичок, для формування граматичних навичок, для розвитку вмінь писати ТЗ. Типи вправ: некомунікативні рецептивні, умовно-комунікативні рецептивні, умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні, комунікативні рецептивно-репродуктивні і продуктивні.

Види вправ: знаходження відповідності, вибір правильної відповіді з 2-х, 3-х та 4-х варіантів, заповнення таблиць, на диференціацію, сполучення термінів, вибір з речення певних лексичних одиниць, утворення з однієї частини мови іншої, розгадування кросворду, заповнення пропусків (сполучниками, займенниками, видо-часовими формами дієслів), трансформацію, розстановку розділових знаків, розташування речень, слів у правильному порядку.

Підгрупа вправ для розвитку вмінь стилістично аналізувати текст ТЗ. Мета: навчити аналізувати стилістичні особливості науково-технічного тексту ТЗ.

Уміння: стилістично аналізувати ТЗ.

Підгрупа вправ для формування лексичних навичок. Мета підгрупи вправ – сформувати у студентів лексичні навички у межах

науково-технічного підстилю письма для складання власного ТЗ: використовувати відповідну термінологію, аббревіатури, акроніми, означення, використовувати повні дієслівні форми замість коротких, уникати “слабких” фраз, використовувати подовження фраз, слова-детермінанти, утворювати з однієї частини мови іншу.

Підгрупа вправ для формування граматичних навичок. Мета цієї підгрупи вправ - навчити студентів коректно вживати граматичні структури, характерні для ТЗ, і сформувати граматичні навички: використання видо-часових форм дієслів активного і пасивного стану, умовних речень, модальних дієслів, -ing форм, безособових речень, займенників і сполучників, артиклів, порядку слів в англійській мові, а також такі навички техніки письма: дотримуватись правил пунктуаційного оформлення речень.

Підгрупа вправ для розвитку вмінь писати ТЗ. Мета цієї підгрупи вправ – навчити студентів писати три основні розділи ТЗ: “Introduction”, “Overall description”, “Specific requirements”. До основних умінь відносимо:

- 1) уміння писати вступ (“Introduction”) ТЗ відповідно до стандарту IEEE-820 який складається з 5-ти підрозділів: “Purpose”; “Scope”; “Definitions, Acronyms, Abbreviations”; “References”, “Overview”.
- 2) уміння писати загальний опис ТЗ (“Overall description”) відповідно до його необхідних компонентів: “Product Perspective”, “Product Functions”, “User Characteristics”, “Constraints”, “Assumptions and Dependencies”.
- 3) уміння писати особливі вимоги (“Specific requirements”) до програмної розробки: “Interface Requirements”, “Functional Requirements”, “Non-Functional Requirements”, “Design Constraints”, “Database Requirements”; уміння створювати варіанти використання (“use cases”).

Група вправ для розвитку вмінь оцінювати та редагувати розроблене ТЗ на післятекстовому етапі. Ці вправи ставлять за мету навчити студента об’єктивно редагувати власний текст і тексти інших студентів. Типи вправ: комунікативні рецептивно-продуктивні, комунікативні продуктивні. Види вправ: редагування.

Підгрупа вправ для редагування та оцінювання ТЗ відповідно до критеріїв. Тут розвиваються уміння: аналізувати, редагувати своє ТЗ до програмної розробки та ТЗ інших студентів.

Отже, у цій статті ми розглянули підсистему вправ створення англomовного ТЗ на програмну розробку (“SRS Development”) для студентів-бакалаврів комп’ютерних спеціальностей. Вважаємо, що виконання вправ запропонованої нами підсистеми сприятиме ефективному оволодінню студентами вміннями професійно орієнтованого писемного

мовлення. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні моделі формування вмінь писемного мовлення з використанням елементів дистанційного навчання на заняттях з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування”.

Література

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / [Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., С.И. Петрова]. – [4-е изд., стереотип]. – Мн.: Выш. шк., 1998. – 522 с.
2. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.С. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
3. Склярєнко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. Збірник наукових праць. – К. : КДППМ, 1992. – С. 9–13.
4. Чекаль Г.С. Використання текстового процесора для створення комп'ютерних вправ у навчанні іноземних мов / Г.С. Чекаль, П.Г. Асоянц, Т.І. Коваль // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Серія: філологія, педагогіка, психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 8. – С.184–191.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

Захарова Г.

*здобувач Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ», асистент
НКЦ Національний транспортний університет у м. Кривий Ріг*

УДК 378.147

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проведено аналіз, щодо користування соціальних мереж студентами та сервіси другого покоління Веб 2.0, що дозволяє користувачам створювати в мережі і використовувати інформаційні ресурси у навчальному процесі, а також їх переваги та недоліки.

Визначаються основні напрямки активного застосування Інтернет-технологій та дидактичні можливості Інтернет-технологій в організації самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *самостійна робота, самостійно-пізнавальна діяльність, блог, Вікі, Веб 2.0, Веб-конференція, мережеві сервіси, соціальна мережа, e-learning, форум.*

Захарова А.

*соискатель Криворожского педагогического института ГВУЗ «КНУ»,
ассистент УКЦ Национальный транспортный университет
в г. Кривой Рог*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СОВРЕМЕННАЯ СЕРЕДА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены социальные сети и сервисы второго поколения Веб 2.0, что позволяет пользователям создавать в сети и использовать информационные ресурсы в учебном процессе, а также их преимущества и недостатки.

Определяются основные направления активного использования Интернет-технологий и дидактические возможности Интернет-технологий в организации самостоятельно-познавательной деятельности студентов.

***Ключевые слова:** самостоятельная работа, самостоятельно-познавательная деятельность, блог, Вики, Веб 2.0, Веб-конференция, сетевые сервисы, социальная сеть, e-learning, форум.*

Zakharova G.

applicant of the Kryvyi Rih Pedagogical Institute of SHEI "National University of Kryvyi Rih", assistant Training and Consultation Centre National Transport University in Kryvyi Rih

SOCIAL NETWORKS AS A MODERN ENVIRONMENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Social networks and services of the second generation Web 2.0, their advantages and disadvantages have been considered in the article. They help the users to create and use informational resources in the educational process in network.

The main intentions of Internet-technologies applying in active way and didactic possibilities of Internet-technologies in organization of students' independent-and-cognitive activities are defined.

***Key words:** independent-and-cognitive activities, independent work, blog, Wiki, Web 2.0, Web-conference, network services, e-learning, social network, forum.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Система освіти України нині забезпечена сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Глобальна мережа Інтернет є доступною для всіх членів суспільства. Вона стала джерелом інформації, середовищем спілкування та взаємодії між різними верствами населення, зокрема, між студентами й викладачами, адміністрацією ВНЗ. Така діяльність забезпечується сервісами Веб 2.0, що відкрили можливість створення й використання інформаційних ресурсів у мережі Інтернет. Це також

використовується в навчальному процесі та впливає на його організацію та здійснення, розв'язання задач, що виникають в сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми використання Інтернету, ІКТ, Веб 2.0 в освіті присвячені дослідження вчених В. Бикова, М. Бухаркіної, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Полат, Є. Патаракіна, Б. Ярмака, Тіма О'Рейлі та ін. Дослідники [5, 6] наголошують на таких перевагах використання мережевих соціальних сервісів Веб 2.0: 1) у мережевому доступі опинилася величезна кількість відкритих матеріалів, що можуть бути використані в навчальних цілях; 2) завдяки тому, що спрощується процес відтворення матеріалів та їх публікацій, новий контент створюється мільйонами людей, які несуть у мережу малюнки, тексти, фотографії, музичні файли, закладки та корисні ресурси; 3) беручи участь у нових формах діяльності, викладачі та студенти формують і застосовують важливі інформаційні навички; 4) відкриваються нові можливості для участі студентів у різноманітних співтовариствах: професійних, наукових та інших; 5) виникають нові форми співтворчості викладачів і студентів.

Мета статті полягає в розгляді Веб-технологій другого покоління та їх використання в навчальному процесі ВНЗ, позитивного впливу на якість знань майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розвиток Інтернет-технологій, поява Веб 2.0 та Веб 3.0 зумовили використання соціальних сервісів в освіті.

Соціальні сервіси – це мережева програма забезпечення, що підтримує групову взаємодію. Ця взаємодія включає: персональні дії та комунікації учасників між собою, обмін повідомленнями.

Соціальні мережі, а також підтримуючі їх сервіси стали ефективним методом забезпечення відвідування сайтів, зворотного зв'язку, одним із засобів генерації контенту, що зумовило значну кількість соціальних Веб-сервісів, що об'єднані назвою: сервіси Веб 2.0. Веб 2.0 – це друге покоління мережевих сервісів Інтернет, що дозволяють користувачам створювати в мережі та використовувати інформаційні ресурси. Веб 2.0 – термін, що визначає друге покоління мережевих сервісів, принциповою відмінністю від Веб 1.0 є те, що ці сервіси дозволяють користувачам не тільки мандрувати мережею, а й спільно працювати, розміщувати в мережі текстову та медіа-інформацію. За допомогою Веб 2.0 студенти й викладачі отримують можливість здійснювати колективну діяльність: 1) спільний пошук; 2) спільне зберігання закладок; 3) створення та спільне використання медіа-

матеріалів (фотографій, відео, аудіо записів та ін.); 4) спільне створення і використання гіпертекстів; 5) спільне редагування й використання в мережі текстових документів, електронних таблиць, презентацій й інших документів; 6) спільне редагування й використання карт і схем. Отже, принциповою відмінністю Веб 2.0 від Веб 1.0 є її соціальна орієнтованість.

Інформаційно-комунікаційні технології, швидке їх вдосконалення та використання в усіх сферах діяльності людини надають практично необмежені можливості розміщення, збереження, обробки та доставки інформації будь-якого об'єму, змісту на необмежені відстані. В цих умовах на перший план у підготовці фахівців висувається цілеспрямована робота із самоосвіти.

Як зазначає Б. Корольов, самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісних значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо [4, с. 798].

Значна роль в процесі самоосвіти відводиться сучасним технологіям навчання, педагогічній спрямованості змісту навчального матеріалу, а також умовам для самостійного навчання. Мається на увазі не тільки відбір змісту навчального матеріалу, а й інтерактивних інформаційних середовищ.

Самостійна робота – це різноманітні види навчальної діяльності студентів, що здійснюються на навчальних заняттях або вдома за завданням викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі

Таким чином, ефективність та якість навчання у більшості залежить від якісної організації процесу самостійного навчання, дидактичної якості матеріалів, що використовуються в навчальному процесі.

Розв'язання цих завдань значною мірою залежить від педагогічної майстерності педагогів, їхньої підготовленості до роботи з наростаючими потоками інформації, володіння методами представлення, пошуку та переробки інформації. Необхідною умовою розробки та впровадження нових форм і технологій навчання є підготовленість педагогів до роботи у новому інформаційному середовищі. В цьому зв'язку, на нашу думку, важливим є формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів і педагогів.

Інформаційно-комунікаційна компетентність – здатність індивіда розв'язувати навчальні, побутові, професійні задачі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Серед основних завдань сучасної освіти головною є завдання розвитку особистості студента, яке передбачає формування його до

здібностей до здійснення самоосвіти, самостійного навчання, виховання, рефлексії власної діяльності. З цією метою в процесі навчання студента у вищому навчальному закладі необхідно сформувати в нього систему професійно значимих якостей, котрі б включали основні функціональні компоненти професійної діяльності: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський. Але ж за об'єктивних причин, тимчасових обмежень у межах аудиторних занять ці якості не завжди можуть бути сформовані. Тому важливим елементом педагогічної діяльності у ВНЗ є «навчити студента навчатися», що є необхідним для ефективної організації їхньої самостійно-пізнавальної діяльності [2, с. 71].

У педагогічному процесі ВНЗ набули поширення:

1) педагогічні співтовариства, що сприяють розвитку спільного мислення. Наша пізнавальна, творча і навчальна діяльність спочатку носять мережевий і колективний характер, перехід до розміщення ролі і значення інших людей, способів конструювання реальної дійсності є важливим етапом психологічного розвитку особистості.

У процесі спілкування в мережі виховується толерантна людина, яка здатна дивитися на події з іншої точки зору, розуміти позицію інших людей. Розширення меж спілкування за допомогою ІКТ надає можливість співпрацювати з людьми, які є носіями незнайомих раніше соціальних культур і прошарків.

Особливістю такого спілкування є те, що учасники спільної діяльності не потребують синхронної присутності в місці й часі. Кожний член співтовариства виконує свої прості операції, що й використовуються в педагогічній діяльності;

2) безкоштовні відкриті ресурси для пошуку інформації. Найбільш поширений спосіб використання Інтернет з освітньою метою – пошук інформації. Мережеві соціальні сервіси розширюють інформаційні можливості Веб, інформація стала не менш достовірною, ніж у книгах, а може й більш, тому що книга – статична, а Інтернет-видання постійно оновлюється. Проте головною особливістю використання соціальних мереж у пошуку навчальної інформації – це наявність вільних відкритих енциклопедій, таких як Вікіпедія, що дозволяють, окрім пошуку, спільно створювати й редагувати будь-які дані;

3) вивчення іноземних мов і культур спілкування в соціальних мережах, блогах і імітаторах трьохвимірного простору дозволяє здійснювати спілкування з людьми-носіями іноземних мов, представниками різних культур і національностей, що значно корисніше для навчання й ефективніше, ніж вивчення даного матеріалу за допомогою друкованих або звичайних медіа матеріалів;

4) колективна робота над проектами можлива за допомогою практично будь-яких засобів соціальних мережесервісів. Так, Вікі дозволяє студентам створювати навчальні посібники, реферати, вести спільну дослідницьку роботу, фотоальбоми. Використання спеціальних програм з метою управління проектами, що встановлені в локальній мережі або в мережі Інтернет, допомагають керувати ходом виконання проектом, займатися розподілом завдань в он-лайн режимі, створювати список запитань або форум із заданої теми;

5) за допомогою побудови моделей у віртуальному просторі, існує можливість здійснювати моделювання різноманітних процесів, явищ, а соціальні мережесервіси здійснюють психологічні тренінги, рольові ігри, дозволяють інсценувати педагогічні, психологічні, економічні та інші ситуації, гарантуючи анонімність.

Зупинимось на використанні сервісів ІКТ у навчальному процесі.

Значна кількість студентів нині користується електронною поштою: безкоштовною або корпоративною. Безкоштовна пошта на популярних ресурсах mail.ru, yandex.ru, google та ін. підходить для особистого використання.

Для навчальних закладів, організацій цей підхід має певні недоліки: 1. Відсутня гарантія повної конфіденційності та безпечності поштової скриньки від спаму, санкціонованого зламу. 2. У поштовій адресі відсутнє ім'я домену. 3. Відсутній спільний доступ до корпоративних даних, спільних файлів. 4. Мають місце певні труднощі в синхронізації календарів, контактів і задач з мобільними пристроями. 5. Неможливість контролю опцій від спаму і вірусів. 6. Відсутність технічної підтримки. Тому для навчальних закладів, організацій є сенс використовувати корпоративну пошту, що в більшості розгортається на серверних потужностях навчального закладу або організацій, підтримується власними адміністраторами.

1. Корпоративна електронна пошта забезпечує обмін і передачу інформації. З метою забезпечення ефективної і безпечної передачі інформації між користувачами створюється корпоративна електронна пошта, що розміщується на спеціальному домені: gmail.com, mbox.com, ukr.net, mail.ru, rambler.ru та ін. Це дозволяє здійснювати безпечне передавання інформації між студентами та працівниками.

2. Форум – один із найбільш доступних і разом з тим ефективний засіб віддаленого спілкування, що становить засіб мережевого спілкування за допомогою обміну текстовими повідомленнями між студентами, співробітниками в режимі «Кожний з усіма» або «кожний з кожним» у реальному або відкладеному часі [3, с. 190].

Створення системи закритих форумів серед співробітників дозволяє обговорювати питання різного характеру.

3. Електронний документообіг дозволяє організувати коректну спільну роботу над документами. Відомо, що якість освітніх послуг прямо залежить від роботи всієї освітньої установи. Оптимізувати її можливо за рахунок упровадження системи електронного документообігу. Діяльність будь-якого навчального закладу супроводжується значною кількістю документів. Ці документи потребують постійної систематизації обліку, оперативного розгляду та виконання, в яких беруть участь різні підструктури. Ці та інші проблеми розв'язуються за допомогою електронного документообігу, що заснований на технологіях Веб 2.0. Ці технології дають можливість вести хронологію версій документу, присвоювати документу різні права доступу користувачам, забезпечувати колективне редагування документу різними користувачами. Використання системи електронного документообігу дозволяє організувати розподілену систему зберігання документів. Система документообігу може бути використана: 1) для зберігання документів в електронному архіві; 2) для складання звітів, інформаційних таблиць (наприклад, навантаження); 3) під час роботи з документами значної кількості працівників здійснюється його вчитка та вдосконалення; 4) для збереження повнотекстової індексації; 5) для підтримки версій і підверсій документів; 6) для збереження документу в архіві у первинному форматі; 7) подає можливість ведення журналів для користувачів; 8) для передачі підсумкового документу всім користувачам за допомогою розсилки.

4. Система електронного документообігу пов'язана з системою сайтів і блогів. З метою використання системи електронного документообігу в навчальному закладі (організації) необхідно, щоб усі комп'ютери цього закладу були зв'язані між собою мережею Інтранет. Інтранет – це той самий Інтернет, з тими самими ай-пі протоколами, але тільки обмежений межами віртуального простору навчального закладу (організації), має вихід в Інтернет, що забезпечує зв'язок навчального закладу із зовнішнім світом.

Необхідно розмежувати поняття «Інтранет» і «Корпоративний портал». Корпоративний портал – це сайт, тобто графічна оболонка, яка за допомогою технологій Інтранет доступна для будь-якого спеціаліста/у будь-який час. Основною перевагою використання корпоративного порталу є не тільки можливість інформування студентів, педагогічних працівників з одного робочого місця, а також спільна робота над одержаною інформацією, що значно зменшує витрати часу, підвищуючи рівень взаємодії між різними структурами, користувачами. Задля швидкого розміщення інформації, результатів дослідження використовується

система блогів, в яких розміщуються короткі термінові повідомлення. Нині існує підвищена зацікавленість педагогів до блогів, що привело до появи і розвитку блогосфери.

Блогосфера (від англ. – *blogosphaera*) – термін, що означає сукупність усіх блогів як співтовариств або соціальну мережу. У свою чергу, блог визначається як мережевий журнал, до якого регулярно додаються записи, що містять текст, зображення, мультимедіа. Створивши власний блог, можна зробити доступним сервіс «Документи Google», що дозволяє створювати й публікувати на сторінках блогу документи, таблиці, форми, презентації – потужний інструмент для освітян, які ведуть освітній блог.

5. З метою забезпечення інтерактивності використовується телекомунікаційний сервіс – відеоконференції. Відеоконференція – це спосіб обміну відеозображенням, звуком і двома чи більше об'єктами, що обладнані відповідними апаратно-програмними комплексами.

Нині набуло поширення створення єдиних співтовариств навчальних закладів, що дозволить здійснювати обмін досвідом, проводити майстер-класи й конференції незалежно від місця знаходження учасників навчального процесу. Обмеженість полягає в тому, що всі учасники відеоконференції мають бути підключеними до Інтернет. Є різні види відеоконференцій, з яких найбільший інтерес становить Веб-конференція або Вебінар. Ці конференції використовуються для зустрічей, презентацій у мережі Інтернет, що підключений до інших учасників конференції за технологією «клієнт-сервер» через мережу Інтернет.

Відеоконференцзв'язок є інструментом електронного навчання (*E-learning*), і надає можливість проведення лекцій, семінарів, індивідуальних консультацій, іспитів, заліків тощо [1].

6. Освітня соціальна мережа – одна з популярних, доступних, звичних для користувачів, зручних для одержання й обміну знаннями, перспективних Інтернет-технологій використовується в єдиному інформаційному освітньому середовищі навчального закладу з метою: залучення учасників навчального процесу до взаємодії з ними в соціальних мережах; створення віртуального освітнього середовища, організація навчання в середовищі *e-learning*; організація професійних співтовариств – віртуальних робочих груп студентів, викладачів, аспірантів, магістрів у проектах, що стосуються навчальної наукової роботи у вільному доступі, корпоративних соціальних мереж. Такі середовища базуються на основі технологій Веб 2.0, передбачають спільну роботу користувачів з формування змісту інформації, що розміщена в мережі, розв'язання задач характерних для навчальних закладів.

7. Розвиток соціальних мереж, *e-learning* зумовили виникнення й розвиток *Smart Education* – принципово нового освітнього середовища, що

об'єднує викладачів і студентів з усього світу. Використання в навчальному процесі аудиторій, в яких управління засобами навчання здійснюється на відстані – є ще одним видом мережевого навчання, що нині почало розвиватися. Ця технологія Smart Education відкриває можливість здійснення «навчання завжди» з використанням діалогу «комп'ютер-студент», що відповідає технологіям Веб 3.0, що починають нині розвиватися в усьому світі [1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Використання соціальних мереж в освіті сприяє: 1) вільному розповсюдженню навчальних матеріалів, відкривається можливість їх спільного використання в навчальному процесі; 2) самостійному створенню мережевих навчальних матеріалів. Кожний одержує можливість не тільки одержувати доступ до цифрових колекцій, але й брати участь у створенні власного мережевого змісту; 3) можливість брати участь у нових формах діяльності без спеціальних знань і навичок з інформатики (пошук, накопичення, редагування і використання власних цифрових об'єктів; 4) діяльності зі спостереження за учасниками співтовариств; при цьому спілкування здійснюється у формі взаємного спостереження за діяльністю в мережі.

Література

1. Григорьев С. Г. Социальные сети в системе образования / С. Г. Григорьев. – Режим доступа : <http://open-gov.ru/sotsialnyie-seti-v-sisteme-obrazovaniya/>
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті : [монографія] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Романа Семеновича – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. – 506 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / Майя Юхимівна Кадемія – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
5. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Евгений Дмитриевич Патаракин. – 2-е изд. испр. – М. : Институт. Ру, 2007. – 64 с. : ил. – (Учебно-методическое пособие).
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

Зубченко Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту
Національного університету фізичного виховання і спорту України*

УДК 796. 071. 4

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання розвитку професійної компетентності вчителя фізичної культури у процесі підвищення кваліфікації. Йдеться про необхідність реалізації потенціалу вчителів фізичної культури із застосування інтерактивних технологій навчання. Сучасному вчителеві необхідні гнучкість і нестандартність мислення для адаптації до швидких змін умов життя. Професійна компетентність педагога характеризує особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно і досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, які ним самим формулюються. Для цього треба знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим використовувати її на практиці. Поза залежністю від рівня педагогічного завдання, цикл його вирішення зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити» та співпадає з компонентами педагогічної діяльності а також сукупністю умінь. На думку автора інтерактивні технології, охарактеризовані в статті, стимулюють спеціалістів фізичної культури до особистісного розвитку, постійного поповнення і розширення спектру власних знань і умінь та формують професійну компетентність.

Ключові слова: *вчитель фізичної культури, професійна компетентність, інтерактивна технологія, тренінг.*

Зубченко Л.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Донецкого государственного института здоровья, физического
воспитания и спорта Национального университета физического
воспитания и спорта Украины*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание статьи раскрывает вопросы развития профессиональной компетентности учителя физической культуры в процессе повышения квалификации. Идет речь о необходимости реализации потенциала учителей физической культуры с использованием интерактивных технологий обучения. По мнению автора такие интерактивные технологии стимулируют специалистов физической

культури к личностному розвитку, постійному поповненню и расширению спектра собственных знаний и умений, формируют профессиональную компетентность.

Ключевые слова: учитель физической культуры, профессиональная компетентность, интерактивная технология, тренинг.

Zubchenko L.

an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the Pedagogics and psychology of Donetsk State Institute of Health, Physical Education and Sport of the National University of Physical Education and Sport of Ukraine

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IS IMPORTANT CONSTITUENT OF QUALITY EDUCATION

In the article the questions of development of professional competence of teacher of physical culture open up in the process of in-plant training. Speech goes about the necessity of achieving teachers of physical culture with the use of interactive technologies of teaching. In opinion of author such interactive technologies stimulate the specialists of physical culture to personality development, permanent поповненню and expansion of spectrum of own knowledge and abilities, form a professional competence.

Keywords: teacher of physical culture, professional competence, interactive technology, training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На початку третього тисячоліття поглиблюються та прискорюються загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які визначають розвиток людства на сучасному етапі його життєдіяльності [8, с.11]. В українському суспільстві на сьогодні найактуальнішим залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. Успіх вирішення даної проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності учителя залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей учнів, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір [7, с.18]. Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини, формування людини майбутнього. Все це висуває проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності.

Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно

зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму [3, с.15]. Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення для адаптації до швидких змін умов життя. А це можливо лише при високому рівневі професійної компетентності, наявності розвинутих професійних здібностей [5, с.137]. За результатами соціальної експертизи, значущість у сучасному суспільстві високої професійної компетентності вчителя фізичної культури, що означає конкурентну спроможність його як працівника в Україні, становить 47,8%, тоді як у розвинутих країнах значущість усіх видів компетентності набагато вища 85,8% [2, с.137].

Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як «професійна компетентність вчителя фізичної культури».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Значна кількість робіт у галузі педагогіки, психології присвячена проблемі професійної компетентності вчителя. Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як В.Адольф, С.Бондар, О.Дубасенюк, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Колесникова, В.Кремень, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л. Мітіна, О.Овчарук, О.Онаць, О.Пометун, Е.Рогов, О.Савченко, В.Синенко, Т.Сорочан, С.Тищенко, А.Щербаков, А.Хуторський, В.Ягупов та ін.

Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів з фізичного виховання та спорту висвітлено в багатьох працях таких дослідників, а саме: В.Абрамової, Г.Бабушкіна, В.Байдак, Е.Вільчковського, Є.Гогунова, І.Головіна, О.Демінського, Н.Єфремова, І.Зимньої, В.Завацького, В.Корецького, Л. Певіциної, В.Раєвського, Т. Ротерс, В.Серікова, Л.Сущенко, Л.Титаренко, А.Цьося, Б.Шияна, Ю.Шкреттій та інших.

Так, у працях І.Колесникової, В.Сластьоніна, А.Щербакова професійна компетентність розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності. Як відмічає Т.Сорочан, професійна компетентність – це готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань суспільства. У працях І.Зимньої, Л.Мітіної, Е.Рогова професійна компетентність розглядається як здатність і готовність фахівця до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навичок, досвіду в професійній діяльності.

О.Демінський, Т.Ротерс, Б.Шиян розглядають професійну компетентність вчителя фізичної культури як сукупність його

особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

Специфіка професійної діяльності вчителя фізичної культури, яка потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності та високої відповідальності, визначає особливу важливість формування професійних знань, умінь та навичок, а також певних професійно значущих особистісних якостей ще у процесі навчання педагогів [4, с.138].

Водночас, професійна компетентність вчителя фізичної культури проявляється у систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільної культури. І тут одним з напрямів розвитку професіоналізму вчителя фізичної культури можуть стати нові технології роботи в системі освіти, які дають змогу трансформувати адаптивну поведінку фахівця в поведінку, спрямовану на творчу самореалізацію в професії [1, с.35].

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз поглядів на зміст і структуру професійної компетентності вчителя фізичної культури, у теоретичному обґрунтуванні форм і методів професійної підготовки вчителів фізичної культури до розвитку професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття «професійна компетентність» є базовим, системоутворювальним та досить складним поняттям. Перш за все треба пояснити зміст «компетентності».

Поняття «компетентність» (лат.competens – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

Широке визначення поняття «компетентність» подає І.Зязюн, який розкриває його в соціально-педагогічному контексті та вважає, що «компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [4, с.208]. «Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякій підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [4, с.207].

А.Хуторський розглядає це поняття як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей та набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя [3, с.16].

На думку В.Кременя компетентність вчителя виявляється у здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини [4, с.208].

Дослідник А.Маркова стверджує, що професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, у якій досягаються гарні результати в навчанні та вихованні школярів [2, с.138].

Професійну компетентність, як поняття та характеристику фахівця, застосовують до навчально-педагогічної праці вчителів різних напрямків і дисциплін, зокрема й до вчителя фізичної культури. Б.Шиян вважає: для того, щоб учитель фізичної культури став майстром у розв'язанні педагогічних завдань, йому необхідно цілеспрямовано розвивати свої загальнопедагогічні й спеціальні (з урахуванням специфіки своєї професії) здібності, включаючи і рухові. Він відзначає що праця вчителя фізичної культури, незважаючи на велику питому вагу тут рухового компонента, є розумовою. Результати його професійної діяльності залежать, як і у вчителів інших дисциплін, головним чином, від широти і гнучкості розуму. Для того, щоб стати професіоналом, учитель фізичної культури повинен багато знати. Зокрема, він має оволодіти теорією навчання і виховання, знання предметів медико-біологічного циклу, теорією і методикою фізичного виховання, методикою застосування ТЗН, комп'ютерних технологій [4, с.210-211].

До основних елементів професійної педагогічної компетентності, як зазначає Н.Кузьміна [1, с.36], належать:

- спеціальна компетентність у галузі дисциплін, що викладаються;
- методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання;
- диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

Професійна діяльність учителя фізичної культури відрізняється від діяльності інших учителів-предметників. Уроки фізичної культури проходять у специфічних умовах емоційного та фізичного навантаження і спрямовані на формування в учнів рухових умінь і навичок, мотивації щодо збереження свого здоров'я, гармонійного фізичного і психічного розвитку. Учителю фізичної культури необхідно бути компетентним фахівцем, який професійно виконує свою справу, щоб досягти певних результатів у своїй роботі. Специфіка професії вчителя фізичної культури

в сучасних умовах потребує від нього професійних знань, умінь, творчого та критичного мислення, ефективної діяльності, що виражається в розвитку професійної компетентності [2, с.138].

На базі Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту Національного університету фізичного виховання і спорту було створено курси підвищення кваліфікації спеціалістів з фізичної культури та спорту на основі впровадження нових підходів, побудованих на принципах предметно орієнтованої парадигми освіти.

Виходячи з необхідності формування у вчителів фізичної культури професійної компетенції, системного підходу до аналізу навчального матеріалу, прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення, а також, враховуючи особливості навчального процесу курсів підвищення кваліфікації спеціалістів з фізичної культури та спорту було сфокусовано увагу на організації ефективного навчального процесу з використанням інтерактивних технологій навчання.

Інтерактивні технології навчання є досить перспективними і ефективними. Учасники такого навчання стають не об'єктами, а суб'єктами навчання, вони відчують себе активними співробітниками подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних технологій навчання при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання і формується потяг до самовдосконалення, до самоосвіти протягом всього життя.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять. Як правило, структура складається з п'яти елементів: а) мотивація; б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; в) надання необхідної інформації; г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття; д) підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття [7, с.23-26].

Під час проведення навчальних занять зі слухачами курсів застосовуємо парну і групову роботу (в малих та великих групах). Це спонукає їх висловлювати свої думки, формує вміння переконувати, вести дискусію. З метою підвищення ефективності навчального процесу використовуємо різні сучасні інтерактивні технології: “акваріум”, “коло ідей”, “метод прес”, “навчаючи, вчуся”, “мікрофон” тощо. Учасники - вчителі фізичної культури, об'єднуються у пари, трійки, групи. Все, що пропонують вони на навчальному занятті, обов'язково приймається та обговорюється спільно, за основу беруться висловлені думки.

Наприклад використання методу “Мікрофон” надає можливість кожному учаснику сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на

запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Така робота дозволяє набути навичок, які необхідні вчителю фізичної культури для плідного спілкування та співпраці з учнями. Використання методу “Займи позицію” допомагає проводити дискусію по спірній, суперечливій темі, наприклад «Етичне виховання учня через фізичну культуру». Така форма роботи надає можливість висловитися кожному учаснику, продемонструвати різні думки по темі, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу позицію в будь-який час, якщо його переконали, якщо ні, тоді назвати більш переконливі аргументи. Застосування методу “Навчаючи, вчуся” надає можливість слухачам курсів взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим (в нашому випадку своїм одногрупникам під час навчального заняття). Робота в парах є різновидом роботи в малих групах. Ця форма роботи дозволить вам набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати. Метою методу “Ток-шоу” є отримання навичок публічного виступу. Викладач на такому занятті є ведучим. При використанні цього методу, робота учасників організовується таким чином:

- оголошується тема дискусії;
- запрошуються висловитися із окресленої теми «запрошені гості»;
- слово надається «глядачам», які можуть виступити із своєю думкою проягом 1 хв. або поставити запитання «запрошеним», «запрошені» мають відповідати лаконічно та відверто;

- ведучий також має право поставити своє запитання або перервати виступаючого за лімітом часу. Ця форма роботи допомагає вчителям фізичної культури вчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлюючи та захищаючи власну позицію.

Метод “Ажурна пилка” дозволяє всім учасникам працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує вчителів фізичної культури допомагати один одному вчитися навчаючи. Під час роботи за допомогою методу “Ажурна пилка” вони повинні бути готовими працювати в різних групах. Спочатку пропонується попрацювати в “домашній” групі. Потім в іншій групі хтось повинен виступити в ролі “експертів” з питання, над яким працювали в домашній групі та необхідно отримати інформацію від представників інших груп. Потім знову повернення у свою “домашню” групу для того, щоб поділитися тією новою інформацією, яку надали учасники інших груп. Отже, за допомогою методу “Ажурна пилка” за короткий проміжок часу можна отримати великий обсяг інформації.

Обов’язково при проведенні таких занять ми стежимо, щоб нікого не залишити поза увагою, щоб всі взяли участь у обговоренні. Рішення обов’язково сприймаємо, щоб по-перше налагодити процес навчання у

взаємодії, по-друге розвинути навички критичного мислення. На таких заняттях можна допускати жарти, підбадьорювати, але ні в якому разі не відволікати увагу учасників, обов'язково з повагою відноситись до всіх виступів.

Оскільки час перебування на курсах обмежений, а обсяг інформації великий, перевагу ми віддаємо саме такій формі навчання. Так само, як і будь-яке навчальне заняття, інтерактивне також має певну мету: – інформування та набуття учасниками навичок та умінь брати участь в інтерактивно організованій навчальній роботі і в подальшому самому організувати її; – опанування різними групами інтерактивних технологій; – зменшення чогось небажаного (прояв поведінки, стилю, неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); – зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити задоволення; – підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; – пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій групі різних за віком, характером, темпераментом, емпіричним досвідом та іншими якостями слухачів, котрі у процесі обговорення впливають на вирішення зазначеної проблеми.

В реалізації такої системи освіти фахівців з фізичної культури і спорту ми намагаємося забезпечити взаємозв'язки предметів професійної діяльності з потребою в постійному вдосконаленні їхньої педагогічної майстерності. Такий взаємозв'язок в процесі самостійної професійної діяльності може бути досягнутий в результаті забезпечення подальшого розвитку в учителя фізичної культури таких якостей самоорганізації, як виявлення ініціативи, пізнавальної активності, високого рівня працездатності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ураховуючи вищезазначене, треба відмітити, що організаційно-методичне вирішення завдань перепідготовки учителів фізичної культури пов'язане з необхідністю впровадження в систему освіти нових навчальних програм, освітніх інноваційних технологій; наближення навчального процесу курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури до творчої професійної діяльності, формування особистості педагога-тренера з такими якостями, які відповідають вимогам суспільства та забезпечують успішність у професійній діяльності. Така організація сприяє якісному розвитку професійної компетентності у світлі вимог до сучасного педагога.

Література

1. Богданова Г.С. Професійна підготовка вчителів фізичної культури в післядипломній педагогічній освіті /Г.С.Богданова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8. – С.34-38.

2. Гордуз Н. Інтерактивні технології у перепідготовці вчителів початкової школи / Н.Гордуз // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - Умань, 2009. – Вип.30. – С. 137-140.
3. Зимняя И.А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования /И.А.Зимняя //Высшее образование в России. – 2003. - №5. – С.15-20..
4. Демінська Л.О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання: монографія /Л.О.Демінська. – Донецьк: Юго-Восток, 2013. – 436 с.
5. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання в процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» /А.Добридень //Роль педагогічних дисциплін у формуванні майбутнього фахівця. – Умань, 2011. – С.55-61.
6. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія /В.П.Андрющенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва та ін.. //за ред.. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Сорочан Т.М. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т.М. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 11–16.

Кажан Ю.

старший викладач кафедри німецької філології Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук

УДК 372.881.111.22 (045)

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

У статті здійснено аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо викладання німецької мови як другої іноземної, досліджено фактори, які впливають на процес вивчення другої іноземної мови, розглянуто проекти, в межах яких досліджувалися вплив першої іноземної мови та рідної мови на вивчення другої іноземної.

Ключові слова: *перша іноземна мова, друга іноземна мова, підхід до навчання, фактори, що впливають на процес вивчення мови.*

Кажан Ю.

старший преподаватель кафедры немецкой филологии Мариупольского государственного университета, кандидат педагогических наук

В статье проанализирован отечественный и зарубежный опыт преподавания немецкого языка как второго иностранного, изучены факторы, которые оказывают влияние на процесс изучения второго иностранного языка, рассмотрены проекты, в рамках которых

исследовались влияние первого иностранного и родного языка на изучение второго иностранного.

***Ключевые слова:** первый иностранный язык, второй иностранный язык, подход к обучению, факторы, оказывающие влияние на процесс изучения иностранного языка.*

Kazhan Y.

*the senior lecturer of German philology chair of Mariupol state university,
candidate of the pedagogical sciences*

A native and foreign experience of teaching German as a second foreign language has been analyzed in the article, the factors that influence the process of studying the second foreign language are discussed, the projects that research the influence of the first foreign language and the native language on the study of the second foreign language are considered.

***Keywords:** first foreign language, second foreign language, teaching approach, the factors that influence the process of studying the foreign language.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Завдяки світовому політичному процесу, економічній глобалізації, розвитку засобів масової інформації англійська мова стала міжнародною мовою спілкування і отримала статус мови-посередника, якою володіє більша частина населення світу. Але багатомовна європейська реальність забезпечує як учнів шкіл, так і студентів широкими можливостями щодо вивчення другої (третьої) іноземної мови, і німецька мова впевнено займає серед мов, що пропонуються до вивчення, друге місце. В Україні вивчення другої іноземної мови з початку цього навчального року є обов'язковим у середніх навчальних закладах. Викладання двох іноземних мов на спеціальних факультетах у ВНЗ є вітчизняною традицією і німецька мова часто вивчається на базі англійської.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання німецької мови на базі англійської широко дискутуються у науково-методичній літературі. У роботах вчених досліджено й описано методику навчання другої іноземної мови без урахування тієї чи іншої комбінації мов (Б. А. Лапідус), розглянуто загальні питання викладання німецької мови на базі англійської (І. Л Бім, Н. Д. Гальскова) та конкретні, наприклад, навчання мовного матеріалу в аспекті говоріння (М. І. Реутов), порядку слів (А. Л. Бердичевський), формування лексичної компетенції (Г. П. Гізей, Б. С. Лебединська, Н. С. Форкун); граматичної компетенції (О. А. Палій, А. В. Большакова, А. О. Анісімова).

Мета статті – здійснити аналіз підходів до викладання німецької мови як другої іноземної, показати можливості інтеграції наявного вітчизняного та зарубіжного досвіду в умовах української вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні основи викладання другої іноземної мови у ВНЗ були закладені у роботах Б. А. Лапідуса. Він обґрунтував специфіку навчання другої іноземної мови, підкреслюючи необхідність урахування позитивного і негативного впливу з боку першої іноземної мови на її засвоєння. Автор зазначав, що знання двох мов (рідної та першої іноземної) в незалежності від ступеню їхньої структурної та семантичної спорідненості дає більше можливостей для встановлення зв'язків, що сприяє запам'ятовуванню навчального матеріалу. Студенти, які вивчають другу іноземну мову, володіють не лише значним мовним досвідом, але й характеризуються розвиненим мисленням, що у сукупності прискорює процес осмислення навчального матеріалу [3, с. 37]. Близькоспорідненість мов, на думку вченого, є фактором, який позитивно впливає на вивчення другої іноземної мови, але цей процес по-різному проявляється в рецепції та продукції. В рецепції схожість мов є реальною допомогою, в той час як в продукції позитивний вплив не є таким очевидним [3, с. 38]. Він пояснює цей факт тим, що правильність мовлення потребує вміння адекватно оперувати різними мовними явищами, а більшість мовних явищ лише частково співпадає у споріднених мовах.

Б. А. Лапідус запропонував свою теорію функціональної диференціації, згідно якої при викладанні другої іноземної мови слід розрізняти навчальний матеріал для рецептивного та продуктивного засвоєння з огляду на те, що на вивчення другої іноземної мови навчальними планами передбачається набагато менше часу, ніж на вивчення першої. Тому він вважав одним із принципів положень методики викладання другої мови виділення такого шару мовного матеріалу, який має засвоюватись лише рецептивно.

Слід зазначити, що теоретичні положення, сформульовані Б. А. Лапідусом, не втратили своєї актуальності і сьогодні, але його практичні рекомендації носять надто загальний характер. Вони однаковою мірою стосуються вивчення іноземних мов у будь-якій комбінації, не враховують особливості співвідношення їх мовних систем. Крім того, вивчення другої іноземної мови в умовах вищої освіти починається тепер значно раніше (з I-III семестру) і тому рекомендації вченого, які були сформульовані більше 30 років тому, можна використовувати лише за умови переосмислення і корекції з урахуванням сучасних умов навчання.

В сучасних умовах основним підходом в навчанні другої іноземної мови визнається комунікативно-когнітивний підхід (М. В. Баришніков, І. Л Бім, А. В. Щепілова та ін.). І. Л Бім зазначає, що оволодіння другою іноземною мовою відбувається більш свідомо, ті, хто навчається, порівнюють як окремі мовні явища в першій та другій іноземних мовах, так і організацію процесу навчання, у них більш розвинена здатність до рефлексії [2, с. 18].

На думку М. В. Баришнікова в процесі навчання другої іноземної мови необхідно створити умови для того, щоб ті, хто навчається, розуміли суть мовних явищ, які вивчаються. Це досягається шляхом створення ситуацій в навчальному процесі, які стимулюють когнітивну активність тих, хто навчається, бо відомо, що знання, отримані в результаті долання інтелектуальних труднощів, є більш сталими, ніж ті, що подані в готовому вигляді. Комунікативно-когнітивний підхід, на думку автора, забезпечує високу продуктивність навчання другої іноземної мови, надає навчальному процесу динамізму і активізує когнітивний та мовленнєво-мисленнєвий процеси тих, хто навчається [1, с. 25–26].

А. В. Щепілова вважає, що комунікативна складова зазначеного підходу детально розроблена теоретично і широко використовується на практиці, але когнітивний принцип поки що не має достатнього теоретичного обґрунтування і розуміється як загальний підхід, який включає реалізацію свідомого та зіставного принципу [4, с. 4]. Авторка зауважує, що викладач другої іноземної мови має забезпечити проходження тими, хто навчається, природних стадій пізнавального процесу та тренувати їх у використанні стратегій, тобто процес вивчення другої іноземної мови має бути дослідницьким та експериментаторським.

Розглядаючи історію розвитку та становлення методики навчання німецької мови як другої іноземної в німецькомовному середовищі, Б. Хуфайзен стверджує, що поодинокі методичні розробки стосовно викладання другої іноземної мови з'являються наприкінці 60-х років минулого століття і стосуються викладання французької мови на базі англійської [6, с. 4]. У цих роботах дослідники звертали увагу на інтерференцію з боку англійської мови та пов'язані з нею помилки, тобто у контакті двох іноземних мов, що вивчалися, вчені бачили лише негативний вплив першої іноземної і рекомендували розмежовувати обидві мови і у розкладі занять, і в плані методики навчання, ніколи не пов'язуючи одну мову з іншою. Рідна мова також була небажаною на заняттях як з першої, так і з другої іноземної мови. До того ж вважалося, що методика навчання першої іноземної мови може бути просто перенесена на викладання другої.

Однак надалі, аналізуючи висловлювання та помилки тих, хто навчається, вчені з'ясували, що взаємодія двох мов, що вивчаються, може мати не лише негативні наслідки, але і сприяти позитивному переносу з першої виучуваної мови у другу як в плані знань, так і в плані навчального досвіду. Було з'ясовано також, що методика навчання другої іноземної мови не може цілком співпадати з методикою навчання першої, бо вона не враховує специфічних факторів ситуації навчання. Таким чином виник новий напрямок в методиці викладання німецької мови як другої іноземної під назвою "Tertiärsprachenunterricht" (навчання та вивчення другої ІМ)

(К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), З. Дентлер (S. Dentler), А. Курсиша (A. Kursiša), М. Лютъехармс (M. Lutjeharms), Г. Нойнер (G. Neuner), Б. Хуфайзен (B. Hufeisen)). Для цього напрямку важливим фактором, який впливає на процес вивчення другої іноземної мови, є урахування досвіду вивчення першої мови і лінгвістичних особливостей рідної та першої іноземної мови. На процес вивчення як першої, так другої іноземної мови мають вплив також інші фактори, серед яких нейрофізіологічні, такі, як, наприклад, загальна здатність до вивчення та вік тих, хто навчається [5, с. 26–28]. Значною мірою на процес вивчення іноземної мови впливає також підхід до навчання (комунікативно-діяльнісний, соціокультурний, комунікативно-когнітивний чи плюрилінгвальний та плюрикультурний тощо), навчальне оточення та емоційні фактори (мотивація до вивчення певної іноземної мови, позитивні емоції в навчальному процесі тощо). Всі перелічені фактори наглядно представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Фактори, які впливають на процес вивчення першої та другої іноземних мов

Фактори	Процес вивчення першої іноземної мови	Процес вивчення другої іноземної мови
Нейрофізіологічні	здатність до вивчення мов, вік учня тощо	
Ситуація навчання	навчальне оточення, обсяг навчального матеріалу та спосіб його подачі, традиції у викладанні рідної та першої іноземної мови тощо	
Емоційні	мотивація, страх, оцінка власних здібностей щодо вивчення мови, близькість/дистанція між рідною та іноземною мовами, відношення до мови, що вивчається та культури народу, життєвий досвід тощо	
Когнітивні	мовна свідомість, свідомий підхід до навчання, знання про власний тип учня, про стратегії навчання, індивідуальний життєвий досвід тощо	
Фактори, пов'язані з вивченням першої іноземної мови	немає	індивідуальний досвід вивчення першої іноземної мови, індивідуальні стратегії навчання, наявність так званої „мови-посередника“
Лінгвістичні	рідна мова учнів	рідна та перша іноземна мова

Аналіз німецьких наукових праць з методики викладання німецької мови після англійської дає підстави стверджувати, що вона спирається на теоретичні засади конструктивістської теорії, які були визначені Д. Джонасеном (D. Jonassen). Він вважав, що навчальні завдання мають моделювати реальний світ через створення проблемного навчального середовища, а ті, хто навчається, мають залучатися до розумової обробки інформації, рефлексувати з приводу того, яким чином вони досягли того чи іншого результату у навчанні, і самі несуть відповідальність за цей процес. З метою розв'язання певної проблеми, за думкою дослідника, вони включають нові знання до тих, які вже мають, і намагаються активно і цілеспрямовано досягти когнітивної мети [7, с. 61].

За останні десятиріччя в німецькомовних країнах був проведений ряд проектів, в межах яких досліджувалися вплив першої іноземної мови та рідної мови на вивчення другої іноземної, аналізувалися фактори, які мають значення для вивчення другої іноземної мови, пропонувалися конкретні рекомендації щодо її викладання тощо. Перелічимо найбільш відомі проекти і дамо коротку характеристику кожному з них:

1) Проект „Creating Synergies in the Learning of Subsequent Languages“ (<http://www.ecml.at/>) спрямований на розробку концепції вивчення та викладання іноземних мов, згідно якої кожна іноземна мова має вивчатися не ізольовано одна від одної, а з урахуванням лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається.

2) Проект „Europäische Interkomprehension, EuroComCenter“ (<http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=de>) оснований на ідеї, що людина, яка володіє іноземною мовою, може швидко опанувати рецептивні вміння в близькоспорідненій мові. Наприклад, людина, яка володіє французькою мовою, може розуміти інформацію при читанні іспанською або румунською мовою за умови використання спеціальних прийомів. Проект включає три напрямки: 1) романські мови, 2) германські мови, 3) слов'янські мови.

3) У рамках проекту „Mehrsprachigkeit im Gehirn“ (<http://pages.unibas.ch/multilingualbrain/deutsch.html>) за допомогою спеціальної апаратури були визначені ділянки головного мозку, які активуються при використанні рідної мови, першої та другої іноземної мов і кожної наступної мови, якою володіє людина. Дослідники дійшли висновку, що, наприклад, у дитини, яка оволоділа двома мовами в природному середовищі, активуються одні й ті самі ділянки, коли вона формулює думку на одній та на другій мові. Доросла людина, яка вчила іноземну мову в навчальному середовищі, активує зовсім інші ділянки мозку при формулюванні висловлювання на іноземній мові.

Зазначені проекти вносять вагомий внесок у методику навчання других іноземних мов. Основними їх здобутками можна назвати використання свідомого контрастивного підходу до вивчення других іноземних мов, знання про ментальний лексикон людини та процеси переробки інформації в мозку, визнання важливої ролі навчальних стратегій і їх інтегрованого навчання в процесі вивчення другої іноземної мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши підходи до вирішення проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції в німецькій мові на базі англійської, можемо зробити висновки про те, що переважна більшість вітчизняних робіт стосовно цієї тематики відноситься до минулого століття, досліджень, які б розглядали методичні питання навчання, вивчення і оволодіння другими іноземними мовами в рамках формування та розвитку плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій на базі сучасних підходів до автономії тих, хто навчається, бракує. Вважаємо, що методика викладання німецької мови після англійської має, в першу чергу, враховувати досвід вивчення першої іноземної мови і лінгвістичні особливості рідної та першої іноземної мов, а також вплив багатьох інших факторів, серед яких емоційні, когнітивні, лінгвістичні та інші.

Зважаючи на прагнення України до входження в загальний європейський освітній простір, проблеми викладання других іноземних мов потребують детального обґрунтування і практичної розробки, що й обумовлює перспективи подальшої розробки цього питання.

Література

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму языку как специальности / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.
4. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // Иностран.яз. в шк. – 2003. – № 2. – С. 4–11.
5. Deutsch als zweite Fremdsprache / [G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa u.a.]. – München : Langenscheidt, 2009. – 176 S.
6. Hufeisen B. Deutsch als zweite Fremdsprache / B. Hufeisen // Fremdsprache Deutsch. – 1999. - № 20. – S. 4–6.
7. Jonassen D. H. Supporting communities of learners with technology : a vision for integrating technology with learning in schools / D. H. Jonassen // Educational Technology. – 1995. – № 35 (4). – p. 60–63.

Кириченко Л.

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганської державної академії культури і мистецтв, кандидат педагогічних наук

УДК 378.147:303.01

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

У статті з'ясовано значущість естетичної культури у професійній підготовці сучасних фахівців соціокультурної сфери. Проаналізовано наукові підходи до розуміння сутності поняття «естетична культура». Подано авторське розуміння поняття «естетична культура особистості у фахівців соціокультурної сфери». Обґрунтовано роль соціально-гуманітарних знань у формуванні естетичної культури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери.

Ключові слова: *соціально-гуманітарні знання, естетична культура, фахівець соціокультурної сфери, студенти, вищий навчальний заклад культури і мистецтв.*

Кириченко Л.

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганської державної академії культури і мистецтв, кандидат педагогічних наук

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье определена значимость эстетической культуры в профессиональной подготовке современных специалистов социокультурной сферы. Проанализированы научные подходы к пониманию сущности понятия «эстетическая культура». Подано авторское понимание понятия «эстетическая культура личности у специалистов социокультурной сферы». Обоснована роль социально-гуманитарных знаний в формировании эстетической культуры как составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов социокультурной сферы.

Ключевые слова: *социально-гуманитарные знания, эстетическая культура, специалист социокультурной сферы, студенты, высшее учебное заведение культуры и искусств.*

*Kirichenko L.**Associate Professor of Social and Humanitarian Course at the Lugansk State Academy of Culture and Art Candidate of pedagogic sciences***THE ROLE OF SOCIAL AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL AND CULTURAL AREA**

In this article the importance of aesthetic culture in the professional training of modern specialists in the sphere of social and cultural area is indicated. The scientific approaches to the very concept of «aesthetic culture» are analyzed. The author's understanding of the concept «aesthetic culture of the specialists' personality in social and cultural area» is presented. The role of social and humanitarian knowledge in the formation of aesthetic culture as a part of professional training of future specialist in the social and cultural area is proven.

Key words: *social humanitarian knowledge, aesthetic culture, specialist of social and cultural area, students, higher educational establishment of culture and art.*

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна сфера нашої держави зазнає значних перетворень, радикальної зміни способу життя, системи цінностей, стереотипу мислення. У складних і суперечливих соціокультурних умовах динамічності й нестабільності, неясності й невизначеності через рекламу, радіопрोगрами, телевізійні шоу, моду репрезентуються культурні зразки й контексти досить низького рівня. Наслідками впливу такого середовища на суспільство є брутальне порушення моральних норм суспільства, насамперед, гуманного ставлення до людини, милосердя, добра, любові, розуміння людини як найвищої цінності, побудові людських взаємин і суспільної поведінки.

У вирішенні складної соціокультурної ситуації особлива роль належить майбутнім фахівцям, насамперед випускникам ВНЗ культури і мистецтв, які, як історично склалося, є представниками майбутньої культурної еліти нації. Враховуючи специфіку соціокультурної сфери, перед ВНЗ культури і мистецтв постала суспільна потреба підготовки фахівців, які є всебічно розвиненими культурними особистостями зі сформованою естетичною культурою. Важливу роль у формуванні естетичної культури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери відіграють соціально-гуманітарні знання.

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених до проблеми формування естетичної культури молоді: В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Семашко, Г. Падалка, Т. Танько, Г. Шевченко, А. Щербо тощо. Проблеми підготовки фахівців соціокультурної сфери висвітлені у наукових розвідках М. Поплавського, О. Рудницької, О. Скнаря, Г. Тульчинського тощо. Обґрунтуванню ролі

соціально-гуманітарних знань у вихованні особистості студента за сучасних умов і потреб суспільства присвячено праці В. Андрущенко, М. Бахтіна, О. Вознюк, Л. Губерського, А. Зоріна, М. Кагана, С. Король тощо.

Як свідчить аналіз наукової літератури, дослідження ролі соціально-гуманітарних знань у процесі формування естетичної культури майбутніх фахівців соціокультурної сфери у вищому навчальному закладі культури і мистецтв не було достатньо висвітлено в педагогічній літературі.

Метою статті є обґрунтування ролі соціально-гуманітарних знань у процесі формування естетичної культури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери у ВНЗ культури і мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Сучасні учені доводять, що проблеми сучасності є наслідком не пробудження у багатьох із нас природного, «родового прагнення до краси й приглушення природних естетичних почуттів», відсутність у наших душах віри в добрі, добродесні й благодіючі починання, без якої не може бути людини-творця. Естетик і філософ М. Киященко констатує, що вміння емоційно відгукуватися постійно поширює поле взаємодії людини зі світом, яке все більше підкорюється закону гармонії й спрямоване на удосконалення цих взаємодій. Тобто головна людинотворча функція відгукуватися на красу має величезну енергію творіння. До того ж здатність естетичного смаку гармонічно поєднувати розвинену чуттєвість і розвинену раціональність стає головним енергоблоком, який розкручує творчі потенції особистості. На цьому етапі естетичного розвитку особистості присутнє культурі культивування набуває осмисленого характеру й цілеспрямовано підкорює життєтворчості й творчості особистість, формуючи в ній потребу в постійному самовдосконаленні [2].

Неповторну особистість, на думку німецького філософа І. Канта, не можна сформувати, не викликавши у суб'єкта «естетичного стану», бо вміння естетично відгукуватися, як було визначено подальшими дослідниками, ініціює роботу емоційних функціональних центрів, які є каталізаторами мислення (точніше інтелекту), оскільки роблять шляхетним розум, естетизуючи його. Тобто естетична вразливість, сприйняття, вміння відгукуватися починає культивувати, пестити, вирощувати в людині її глибинні природні здатності, проводити через розум людський те, що є надбанням людства у вигляді культури, тобто вона лежить в основі естетичної культури особистості, визначаючи культурне майбутнє особистості в цілому, як «діяльного удосконалення самої себе» [1, с. 326].

Таким чином, властивістю особистості, що дозволяє їй повноцінно спілкуватися з прекрасним і брати активну участь у його створенні, є

естетична культура людини, яка взаємопов'язана з загальною культурою й іншими компонентами духовного, фізичного вигляду індивіда.

У сучасній педагогічній науці є різні підходи до розуміння сутності поняття «естетична культура особистості» та формування естетичної культури. В. Сластьонін пов'язує формування естетичної культури з цілеспрямованим розвитком здатності до повноцінного сприйняття й правильного розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, що передбачає створення системи художніх уявлень, поглядів і переконань, забезпечуючи виникнення почуття насолоди від того, що є естетично цінним [4].

І. Підласий вважає естетичну культуру критерієм естетичної вихованості особистості й пов'язує її становлення з «естетичними (художніми) справами», домінуюча мета яких – формування естетичного відношення до життя: праці, суспільної діяльності, природи, мистецтва, поведінки, а головні завдання естетичного виховання – формування естетичних понять, оцінок, суджень, ідеалів, потреб, смаків, здібностей [6].

Психолог О. Столяренко вважає, що естетична культура – це культура сприйняття, оцінки, любування людиною істинно прекрасним не тільки в живописі, музиці, природі, але й у вчинках людей, їхньому зовнішньому вигляді, праці, побуті [7, с. 151–152].

Дослідниця Г. Петрова розуміє естетичну культуру особистості як складну інтегральну якість, яка виявляється у здатності й умінні емоційно сприймати, відчувати й оцінювати явища життя і мистецтва, розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне в мистецтві й навколишній дійсності, перетворювати природу, навколишній світ людини «за законами краси». Г. Петрова виділяє в естетичній культурі особистості естетичну свідомість та естетичну діяльність і пояснює їх складний механізм впливу на особистість: естетична свідомість відображає чуттєво-емоційне й інтелектуальне відношення особистості до дійсності й мистецтва, її прагнення до гармонії й досконалості. Естетична свідомість включає в себе потребнісно-мотиваційний компонент, естетичне сприйняття, естетичні почуття, смак, інтерес, естетичний ідеал, естетичні творчі здібності. Естетична художня діяльність спрямована на виконання або створення естетичних цінностей, наприклад, творів мистецтва. Будь-який вид діяльності вміщує естетичний аспект, який сприяє створенню естетично виразного, емоційно привабливого витвору й отриманню естетично цінного результату [5].

С. Лісова під естетичною культурою особистості розуміє інтегральну якість особистості, що складається з когнітивного, емотивного й поведінкового компонентів і надає можливість творчої самореалізації людини за законами краси відповідно до висоти духовно-моральних

ідеалів. С. Лісова виділяє наступні показники ефективності формування естетичної культури студентів:

- розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості;
- інформованість стосовно помітних явищ сучасної художньої культури;
- емоційна чуйність до естетичних сторін життя, мистецтва;
- уміння оцінювати художній твір у єдності змісту й форми;
- уміння відрізнити справжню красу від уявної в мистецтві, поведінці, побуті;
- наявність різнобічних естетичних інтересів і потреб, у тому числі індивідуальних переваг;
- розвиненість тих або інших художніх здібностей, участь у художньо-творчій діяльності [3, с. 61–64].

На основі аналізу сучасної наукової літератури під естетичною культурою особистості ми розуміємо розвиненість емоційно-почуттєвої культури, яка включає: здатність до естетичних переживань, мистецтво бачити, чути, милуватися прекрасним; володіння системою естетичних знань; наявність досвіду практичної естетичної діяльності; розвиненість моральних якостей.

Формування естетичної культури особистості відбувається в процесі розвитку у майбутнього фахівця почуттів, накопичення великого обсягу знань, формування здатностей людини розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне, вишукане й елегантне в мистецтві й навколишній дійсності, керуватися виробленими естетичними цінностями у своїй практичній діяльності, створювати красу навколо себе й долати недосконалість світу. При цьому настає естетичне усвідомлення оцінки краси праці, її продуктів і результатів.

На сьогодні, важливою є проблема сприйняття творів мистецтва, що пояснюється відсутністю у певної частини молоді елементарної обізнаності в питаннях культури, мистецтва, потрібної для сприйняття художнього чи музичного твору. Сформовані естетичні смаки та естетичний ідеал, розвинена здатність оцінювати прекрасне дають людині змогу зрозуміти сутність прекрасного. Сприймаючи прекрасне, аналізуючи побачене, порівнюючи з відомим і баченим раніше, вона дає йому певну оцінку. Рівень такого естетичного мислення залежить від розумового виховання, розвитку розумових здібностей, умінь аналізувати й синтезувати інформацію. Поряд із розвитком естетичного сприймання, естетичних смаків, ідеалів у студентів формується естетичне ставлення до навколишньої дійсності: людина розуміє свою моральну відповідальність за збереження краси природи, пам'яток архітектури, намагається захистити їх, творити за законами краси.

Важливе значення в сучасному вихованні студентської молоді займає естетика поведінки, яка включає акуратність в одязі, красиві манери, уміння триматися культурно, невимушено, природно й естетично виявляти свої емоції. Ці якості тісно пов'язані з моральністю особистості молодої людини, що дуже важливо при підготовці майбутнього фахівця соціокультурної сфери як представника культурної еліти суспільства.

Особлива роль в системі підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери належить соціально-гуманітарним знанням, об'єктом вивчення яких виступає людина в сфері її духовної, моральної, культурної та суспільної діяльності.

Соціально-гуманітарні знання студенти Луганської державної академії культури і мистецтв отримують під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: історія України, українська мова (за професійним спрямуванням), українська та зарубіжна література, філософія, педагогіка, психологія творчості, етика та естетика, культурологія, історія світової культури, історія світових цивілізацій, релігієзнавство, політологія, основи безпеки життєдіяльності тощо. Викладання цих дисциплін побудовано на гуманітарній основі, що сприяє формуванню у студентів інтересу до самопізнання, загальної культури, гуманістичного світогляду, моральної, естетичної й політичної культури, почуття гідності та поваги до людини, виявленню творчих задатків і їх розвитку, відкриттю для себе цінностей науки й мистецтв.

Гуманітарна основа дозволяє поєднати широку загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця соціокультурної сфери з глибоким знанням спеціальності. Гуманітарні знання допомагають відкрити людське в людині, відіграють особливу інтегративну роль у системі підготовки, наповнюють професійні дисципліни особистісним, соціальним і культурним змістом, формують ті необхідні здатності, завдяки яким майбутній фахівець зможе обрати шлях гуманізації своєї майбутньої діяльності, – усвідомлення суспільної відповідальності, цінностей свого життя, цінностей свого власного вибору, усвідомлення впливу цього вибору на професійну діяльність, розуміння сенсу життя, що впорядковує професійну мотивацію, поведінку, діяльність. Гуманізація навчання і виховання сприяє вирішенню проблеми відродження духовності, що, на нашу думку, є надзвичайно важливим завданням ВНЗ культури і мистецтв, бо сприяє закладенню основи моральної стійкості людини, визнання найвищою цінністю людську особистість.

Гуманітарні знання відіграють роль культуроформуючого чинника у загальній системі підготовки у ЛДАКМ, тому рівень викладання і навчання постійно вдосконалюється. Студентам відповідно до навчального плану надані широкі можливості вибору у вигляді додаткових навчальних

дисциплін. Навчальні програми реалізуються через факультативні й гурткові заняття, спеціальні курси, наукові секції, творчі студії й спрямовані на поглиблення основних дисциплін, що надає можливість кожному випускникові здобути гармонійну освіту, сформуватися цілісною особистістю.

Однією з найважливіших функцій дисциплін соціально-гуманітарного циклу є створення умов для максимального розвитку інтелектуальних здібностей студентів на основі творчості й гуманізації навчання, що, на наш погляд, сприяє формуванню навичок самостійної усвідомленої роботи, самостійного, творчого й вільного мислення, здатностей до обирання нових шляхів вирішення практичних завдань соціокультурної сфери.

Ми поділяємо думку ученої С. Лісової про те, що підготовка майбутніх фахівців соціокультурної сфери містить у своєму змісті мистецьку й гуманітарну складові. У професійній мистецькій освіті художньо-естетичний розвиток особистості фактично ототожнюється із професійним. А завдяки створенню інтегративної моделі навчання створюється широке й багатогранне мистецьке середовище професійної підготовки майбутнього митця, яке забезпечує різнобічність і гармонійність його художньо-естетичного та професійного розвитку [3, с. 61]. Проте нашим завданням було визначено: охопити всі без винятку освітні напрями, за якими здобувають освіту студенти ЛДАКМ.

Ідея інтегративного навчання колективу ЛДАКМ особливо близька. Насамперед, цьому сприяє сформована в академії система виховної роботи, традиції. Завдання колективу кафедри соціально-гуманітарних дисциплін полягають у реалізації можливостей творчого співробітництва на основі гуманістичних ідеалів всебічно розвинутої досконалої особистості, що йде з глибини століть, з метою підготовки випускника ЛДАКМ – цілісної особистості з її духовністю, універсальністю, креативністю, гуманістичним поглядом на світ, особистістю, у якій поєднані інтелект з мораллю, теоретичні знання з практикою, уміння логічно мислити зі здатністю співпереживати.

Процес формування естетичної культури органічно пов'язаний із безпосереднім спілкуванням з естетичними цінностями, розвитком творчої уяви, здібностей до емоційного відгуку на естетичні предмети, з виробленням навичок естетичних спостережень і формуванням у свідомості художніх уявлень, естетичних оцінок. Одним із напрямів удосконалення змісту освіти дисциплін соціально-гуманітарного циклу є відображення культурно-історичних традицій українського народу та культурних світових надбань. Наприклад, на сьогодні, у ЛДАКМ діє програма «Естет», спрямована на підвищення культурно-інтелектуального

рівня студентів шляхом поглибленого вивчення творів художньої літератури світової класики. Студенти протягом місяця поринають у творчий світ певної епохи, у якій жив і творив видатний митець-класик (Ф. Достоєвський, У. Шекспір, М. Булгаков, Р. Бредбері тощо): самостійно читають художні твори, вивчають біографію митця; на практичних і семінарських заняттях аналізують історичні й суспільні події, що вплинули на творчість автора, роблять висновки про стан культурного розвитку на той час, аналізують сучасні проблеми соціокультурної сфери тощо. А завершальним етапом заглиблення в епоху митця є театралізований творчий захід, наприклад, «Ніч М. Булгакова», у підготовці і проведенні якого беруть участь студенти різних спеціальностей.

На основі психологічних і естетичних наукових джерел ми дійшли висновку, що розвиток естетичної культури особистості суттєво впливає на життєдіяльність людини: підвищує людську діяльність до рівня творчості, формує естетичне відношення до дійсності, сприяє духовному розвитку особистості. Професійна діяльність накладає відбиток на внутрішній світ особистості, як і загальна культура людини проявляється у професійній діяльності. Основою професіоналізму фахівця соціокультурної сфери є рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах. Тому завданнями навчально-педагогічного процесу у ВНЗ культури і мистецтв визначено: актуалізувати закладену в людині потребу спілкування з красою й здатність до її переживання, переосмислення, розуміння, що вимагає безпосереднього спілкування студентів із високими зразками художньо-естетичної творчості в її класичних і сучасних проявах, бо тільки в прямому почуттєвому зіткненні з художньо-естетичною реальністю, втіленою у творах мистецтва, настає її розуміння, осмислення, перетворення, переживання почуття насолоди, щастя.

Висновки. Таким чином з'ясовано, що майбутній фахівець соціокультурної сфери має бути всебічно розвиненою високоморальною культурною й цілісною особистістю, людиною культури зі сформованою естетичною культурою. Сформованість естетичної культури є основною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця соціокультурної сфери. Соціально-гуманітарні знання мають значущий вплив на формування ціннісних орієнтацій студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, сприяють інтеграції знань у системі професійної підготовки, формуванню особистості культури з усвідомленими моральними цінностями. Особливої актуальності й значущості набувають

соціально-гуманітарні знання для виховання фахівця соціокультурної сфери, у якого інтелектуальне, духовне багатство має сполучатися з високим рівнем морального розвитку, усвідомленням суспільних завдань, що відповідає стратегічній меті діяльності ВНЗ культури і мистецтв – формуванню нової глибоко освіченої та висококультурної генерації діячів культури і мистецтва, культурної еліти нашої держави.

Література

1. Кант И. Сочинения в 6 томах / И. Кант. – М. – Т. 4(2). – С. 326.
2. Киященко Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре / Н. И. Киященко; рук. авт. кол. Н. И. Киященко, отв. ред. А. И. Коников // Эстетическая культура. – М., 1996. – 201 с.
3. Лісова С. В. Естетична культура особистості як складова підготовки майбутнього фахівця в системі професійної освіти [Електронний ресурс] / С. В. Лісова // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 50. – С. 60–63 – Режим доступу: <http://...eprints.zu.edu.ua/4253> – Назва з екрану.
4. Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений] / [В. А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512 с.
5. Петрова Г. А. Воспитание эстетической культуры [Електронний ресурс] / Г. А. Петрова // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета. – Режим доступу : thisisme.ru/content/vospitanie...kultura – Назва з екрану.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / И. П. Подласый. – Кн. 2.: Процесс воспитания. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
7. Столяренко А. М. Психология и педагогика : [учеб. пособие для вузов] / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДИАНА, 2001. – 423 с.

Кисельов О.

старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.013.77

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ

У статті розглянуто поняття професійної комунікації, класифікацію і структуру професійних комунікативних умінь, структурні компоненти професійної комунікативної діяльності, логічні рівні професійної комунікації, характеристики, властиві комунікантам, умови і фактори ефективності професійної комунікації. У зв'язку з тим, що не всі студенти однаково сприймають професійно орієнтований іноземномовний матеріал, постає питання про формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння ними знань.

Ключові слова: когнітивний стиль, професійна комунікативна компетентність, комунікант.

Киселев О.

старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

В статье рассмотрено понятие профессиональной коммуникации, классификация и структура профессиональных коммуникативных умений, структурные компоненты профессиональной коммуникативной деятельности, логические уровни профессиональной коммуникации, характеристики, присущие коммуникантам, условия и факторы эффективности профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: когнитивный стиль, профессиональная коммуникативная компетентность, коммуникант.

Kyselyov O.

Senior teacher of the Foreign Languages Department in Donbas State Pedagogical University

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES WITH A GLANCE AT COGNITIVE STYLES

The article deals with the notion of professional communication, the classification and structure of professional communicational skills, structural components and logic levels of professional communication, characteristics inherent in communicants as well as conditions and factors of effective professional communication.

Keywords: cognitive style, professional communicative competence, a communicant

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти пріоритетними напрямками оновлення змісту вищої освіти є: особистісна і професійна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. У підготовці майбутнього вчителя іноземної мови важливе місце займає формування професійної комунікативної компетентності (ПКК).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті – від розуміння категорії "професійна компетентність", як складного багатовимірного феномену (М. Волошина, О. Дахін, Б. Ельконін, П. Третьяков, С. Шишов), розкриття її змісту (В. Бездухов, А. Маркова, С.

Мишина, О. Правдина), моделювання процесу її формування (В. Введенський, В. Болотов, В. Серіков), визначення ключових компетентностей (І. Зімня, Г. Селевко, Т. Шамова) до проблеми формування компетентності у майбутніх фахівців (О. Гура, С. Козак, О. Мармаза, Т. Сорочан, Л. Троєльнікова).

Формулювання цілей. Метою нашої статті виступає визначення структурних компонентів професійної комунікативної діяльності, а також довести необхідність створення адекватних умов для формування ПКК учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з тим, що не всі студенти однаково сприймають професійно орієнтований іншомовний матеріал, постає питання про формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння ними знань. Виходячи з обґрунтованості продуктивності засвоєння матеріалу, безпосередньо зв'язаного з домінуючими здібностями та інтересами студентів [7], уявляється, що індивідуалізоване формування професійної комунікативної компетентності сприятиме, по-перше, більш продуктивному навчанню іноземної мови як засобу професійної комунікації, по-друге, гармонійному розвитку професійної особистості студента засобами мови, що вивчається, створенню реальних передумов для розширення сфери професійно орієнтованого та особистісного використання іноземної мови в навчальному процесі та за його межами.

Певний внесок у вирішення проблеми індивідуалізованого навчання професійно спрямованого мовлення зроблено через виділення педагогічних комунікативних умінь [4], розвиток комунікативної компетенції в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя [2].

Значного поширення серед дослідників і вчителів-практиків набуло розуміння когнітивних стилів, зумовлених домінуючими здібностями [6].

Поняття "когнітивний стиль" (КС) відбиває індивідуальні розбіжності, завдяки яким кожна людина пізнає навколишній світ, опрацьовує та інтерпретує інформацію, що надходить до неї.

Виділені раніше в психології конструкти когнітивних стилів відбивали особливості лише окремих пізнавальних процесів. Переважна більшість КС характеризує індивідуальні особливості процесу сприйняття: "полезалежність - полenezалежність", "лімітований або вільний контроль", "толерантність до нереалістичного досвіду" і т.д.

У межах сучасних підходів розглянемо психолого-лінгвістичні аспекти формування ПКК з метою виявлення ролі КС у цьому комунікативному процесі, а саме: поняття професійної комунікації,

класифікацію і структуру професійних комунікативних умінь, структурні компоненти професійної комунікативної діяльності, логічні рівні професійної комунікації, характеристики, властиві комунікантам, умови і фактори ефективності професійної комунікації.

Об'єктивною реальністю для функціонування ПКК є професійна комунікація. Комунікація у перекладі з латині означає "спільне". Комунікація складається з комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти, які породжують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх. Система професійних комунікативних дій містить п'ять груп умінь:

- 1) вміння сприймати професійну інформацію;
- 2) вміння аналізувати отриману професійну інформацію;
- 3) вміння моделювати власну професійну інформацію;
- 4) вміння передавати власну професійну інформацію;
- 5) вміння коректувати професійне спілкування.

Під професійними комунікативними діями розуміють дії, свідомо орієнтовані на їх смислове сприйняття іншими учасниками професійно-педагогічного процесу.

Основними структурними компонентами професійної комунікативної діяльності є:

- предмет спілкування – інша людина, партнер по професійному спілкуванню як суб'єкт;
- потреба у спілкуванні – прагнення фахівця до пізнання й оцінки інших учасників професійно-педагогічного процесу, а через них і з їхньою допомогою до професійного самопізнання;
- комунікативні мотиви – те, заради чого відбувається професійне спілкування;
- дія спілкування – одиниці професійної комунікативної діяльності, ініціативні та реактивні;
- задача спілкування – та мета, на досягнення якої в конкретній професійній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні педагогічні дії, які здійснюються в процесі професійного спілкування;
- засоби спілкування – ті операції, за допомогою яких реалізуються дії професійного спілкування;
- продукт спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в результаті професійного спілкування.

З огляду на концепцію позитивного постулювання, запропоновану Л.В.Казанцевою [3], ми вважаємо, що професійна комунікація має різні логічні рівні.

Рівень *професійної комунікативної ситуації* сигналізує про час, місце і соціальну зумовленість події. Це перший і основний рівень входження в

комунікативний контекст. Його можна позначити як "огляд професійного комунікативного простору".

Професійна комунікативна поведінка передбачає адекватне оперування вербальними і невербальними засобами спілкування. Оскільки процес комунікації передусім пов'язаний із мовленнєво-мисленнєвою діяльністю комунікантів, ми базуємося на висновках Р.П. Мільруд і І.Р. Максимової про те, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої активності, взаємодіють, як правило, три компоненти: проблема, що вирішується, наявні знання, дослідницькі дії [5, с. 14].

Професійні комунікативні здібності визначаються як мовленнєво-мовленнєві стратегії, тактики і ресурси, які віддзеркалюють, як саме і наскільки ефективно комунікант здатний досягти тієї чи іншої професійної комунікативної цілі. На відміну від професійної комунікативної поведінки, рівень професійних комунікативних здібностей являє собою потенціал успішного виконання певної продуктивної діяльності. Професійні комунікативні здібності ймовірні за своєю природою, тобто проявляються тоді, коли виникає можливість зміни професійної комунікативної ситуації. Професійні комунікативні здібності є індивідуально-психологічними особливостями особистості комуніканта; вони тісно зв'язані із загальною спрямованістю особистості, особливостями її сприйняття.

Професійні комунікативні ресурси пов'язані з домінантою у комуніканта одного чи декількох каналів сприйняття. Оскільки мова відбиває наше мислення і образ сприйняття реальності, комунікант здатний виражати свої мовленнєві дії відповідно до роботи певних каналів сприйняття. Виходячи з досліджень Дж. О'Коннора і Я. Мак-Дермотта, ми наводимо приклади наступних груп висловлювань залежно від домінуючої комунікативної здібності у сприйнятті і переробці інформації індивідом у комунікативному контексті:

1) візуальні слова і вирази:

I see what you mean.

Your message is many-sided.

Isn't the fable many-colored?

2) аудіальні слова і вирази:

I hear what you mean.

To break the monotony...

You can hear different tones in this fable.

3) кінестетичні слова і вирази:

I feel what you mean.

Pull yourself together.

Мова домінуючого каналу сприйняття точно передає те, як ми думаємо. Це якраз і є проявом індивідуально-психологічних особливостей

комуніканта. Під час навчання іноземної мови вчитель може використовувати комплекс візуальних, аудіальних, кінестетичних та інших слів і виразів, щоб дати учням можливість побачити те, що мається на увазі, почути те, що їм говорять, а також відчути основну думку.

Професійні переконання керують комунікативною поведінкою. Вони є усвідомленою потребою особистості, яка спонукає її до дії відповідно до своїх ціннісних орієнтирів, поглядів. Це процес і результат набуття людиною впевненості в правильності власних суджень і висновків.

З лінгвістичної точки зору, переконання зазвичай являють собою моделі висловлювань із причинно-наслідковим зв'язком.

Професійні цінності – це мовленнєво-мисленнєвий акт надання привілейованої значущості і важливості тому чи іншому феномену. Розрізняють такі групи ціннісних орієнтацій студентів: духовно-моральні (наприклад, доброта, щедрість, культура, відкритість); професійно-значущі (професійність, знання, вміння, орієнтація); соціально-значущі (досягнення успіху, соціального статусу); особистісні (цінності-цілі; цінності-засоби).

Професійна компетентність як рівень комунікації передбачає володіння професійними комунікативними стратегіями, притаманними партнерам по професійному спілкуванню і залежними від педагогічної специфіки спілкування.

Більшість досліджень збігаються в тому, що специфічною метою формування ПКК є розвиток професійної комунікативно-пізнавальної діяльності. Серед властивостей комунікативно-пізнавальної діяльності виділяють: аналітичність (здатність визначати в інформації суттєві ознаки); синтетичність (від цілісних уявлень до елементарних); конкретність мислення і комунікативно-пізнавальної діяльності (наявність зв'язку з конкретною ситуацією спілкування); абстрактність мислення і комунікативно-пізнавальної діяльності, яка знаходить прояв у кількості ідей, проектів і пропозицій, що висувуються комунікантами у проблемних ситуаціях; логічність комунікативно-пізнавальної діяльності, яка забезпечує доказовість, обґрунтованість, ясність висловлювання; гнучкість комунікативно-пізнавальної діяльності (різноманітність способів вирішення проблеми, якими володіє комунікант).

Професійна комунікативна компетентність передбачає, що комуніканти здатні формувати комунікативний мотив, мають уяву про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлюють комунікативний смисл мовленнєвої діяльності, творчо володіють лексичним запасом і необхідними граматичними схемами, можуть будувати "кінцеву" і "проміжну" програми висловлювання, інтелектуально готові до вирішення мисленнєвої задачі, здатні критично оцінити отриманий комунікативний результат, приймають мотивоване рішення про закінчення висловлювання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми спілкування дозволив визначити основні параметри професійного спілкування і групи професійних комунікативних стратегій, які підлягають формуванню у мовному ВНЗ.

В основу нашого аналізу структури професійних комунікативних умінь покладено широко прийняту в соціальній психології концептуальну модель трикомпонентної структури спілкування: соціальне відбиття, емоційна взаємодія і поведінкове взаємозвернення. Відповідно до цієї моделі спілкування уявляється можливим виділити три основні компоненти професійних комунікативних стратегій, які ми умовно назвали аналітичними, інтерактивними та інтроспективними.

Аналітичний компонент професійних комунікативних стратегій охоплює все те, що учасники професійно педагогічного процесу можуть спостерігати і набувати в процесі спілкування. Він проявляється в процесі засвоєння нових знань, вражень, інтеграції їх у діючі фонові схеми. Відповідний КС базується на логічній, музикальній і натуралістичній здібностях, оскільки саме вони є за своєю природою евристичними процесами.

Інтерактивний компонент професійних комунікативних стратегій пов'язаний із процесом взаємодії фахівців у спілкуванні між собою та із зовнішнім середовищем, із встановленням контакту, відносин взаєморозуміння і взаємовпливу між учасниками спілкування. Він проявляється у культурі самовиразу, у вільному використанні різноманітних засобів комунікації, у мімічній і пантомімічній експресивності поведінки і вимагає КС, який складається з вербальної, міжособистісної та кінестетичної здібностей, оскільки вони стимулюють спілкування для досягнення розуміння.

Інтроспективний компонент професійних комунікативних стратегій охоплює все, що пов'язано з психофізичною саморегуляцією індивіда у професійному спілкуванні. Від комуніканта очікується здатність самокерування своїм станом у зв'язку з власним досвідом і поглядами, для чого необхідно використовувати когнітивний стиль, на який впливають екзистенціальна, візуальна та інтраособистісна здібності як такі, що мають чітко виражену афективну складову і передбачають самоаналіз.

Висновки. Отже, у статті нами було охарактеризовано структурні компоненти професійної комунікативної діяльності, а також проаналізовано логічні рівні професійної комунікації. Можна зробити висновок, що для формування ПКК необхідно створювати адекватні умови для реалізації трьох видів професійних комунікативних стратегій – аналітичних, інтерактивних та інтроспективних, враховуючи когнітивні стилі та домінуючі здібності студентів.

Література

1. Берулава Г. А. Стили индивидуальности. – М.: МАТО, 1996. – 45с.
2. Данилова И. С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Данилова Ирина Сергеевна. – Тула, 2002. – 225 с.
3. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: компетенция, моделирование, технология и механизм формирования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Казанцева Людмила Владимировна. – Тамбов, 2001. – 412 с.
4. Лабутова И. В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку : – автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Моск. гос. пед. институт им В. И. Ленина. – М., 1990. – 16 с.
5. Мильруд Р. П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Мильруд Радислав Петрович. – М., 1992. – 541 с.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев : УМК ВО, 1990. – 75 с.
7. Gardner, Howard. Multiple Intelligences. – New York : Basic Books, 1993. – 412p.

Кожевников В.

доктор педагогічних наук, доцент, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, завідуючий кафедрою загальної психології та педагогіки Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 371.3:378

**ВИБІР ОПТИМАЛЬНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ,
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО СТУДЕНТІВ У НАСТУПНОСТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.**

У статті розкрито інноваційний підхід до обґрунтування методологічних основ вибору оптимальних форм навчання, диференціації студентів у наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу. Розглянуто вихідні наукові положення щодо процедури вибору оптимальних форм навчання, диференційованого підходу до студентів у педагогічному процесі вищого навчального закладу як факторів, які ще є невикористаними резервами оптимізації у вимогах нової парадигми щодо становлення суб'єктної позиції студентів.

Ключові слова: *інноваційний підхід; оптимальні форми навчання; диференціація; наступність профільної школи і вищого навчального закладу; процедура вибору; оптимізація.*

Кожевников В.

доктор педагогических наук, доцент, академик Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой общей психологии и педагогики Макеевского экономико-гуманитарного института

**ВЫБОР ОПТИМАЛЬНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ,
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СТУДЕНТАМ В
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.**

В статье раскрыты инновационный подход к обоснованию методологических основ выбора оптимальных форм обучения, дифференциации студентов в преемственности общеобразовательной профильной школы и высшего учебного заведения. Рассмотрены выходные научные положения относительно процедуры выбора оптимальных форм обучения, дифференцированного подхода в педагогическом процессе высшего учебного заведения как факторов, которые выступают еще неиспользованными резервами оптимизации в требованиях новой парадигмы относительно становления субъектной позиции студентов.

Ключевые слова: *инновационный подход; оптимальные формы обучения; дифференциация; преемственность профильной школы и высшего учебного заведения; процедура выбора; оптимизация.*

Kozhevnikov V.

PhD, Professor, Academician of the International Academy of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of General Psychology and Pedagogy of Makiyivka Institute of Economics and Humanities.

**SELECTION OF THE OPTIMAL FORMS OF TRAINING,
DIFFERENTIATED APPROACH TO THE STUDENTS IN THE
CONTINUITY OF SECONDARY PROFILE SCHOOLS AND THE
HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS**

The article reveals the innovative approach to the justification of methodological bases of the selection of optimal forms of training, differentiation of the students in the continuity of the secondary profile school and higher education establishment. The output scientific statements regarding the selection procedure of the optimal forms of training, the differentiated approach in the pedagogical process of the higher education establishment as factors yet untapped reserves of optimization in the requirements of the new paradigm on becoming subjective position of students .

Keywords: *the innovative approach, the optimal forms of training, the differentiation, the continuity of the profile school and higher education establishment, the selection procedure, the optimization.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Щодо постановки проблеми у даному дослідженні вважаємо вихідними відомі наукові положення, які розкрито у працях філософів, педагогів, психологів, соціологів, управлінців в організації навчання школярів та студентів:

- у роботах Ю. Бабанського, М.Поташніка та представників їх наукової школи розроблено процедуру вибору оптимальних форм навчання на уроці як сполучення фронтальних, групових і індивідуальних форм, обумовлено диференційований підхід до учнів, доведено, що всі форми діалектичні, характеризуються сильними і слабкими сторонами, мають специфічні особливості і сфери найкращого використання. Процедура оптимізації потребує усвідомленого вибору і найкращого сполучення цих форм у конкретних умовах навчання [1, с. 116-135];

- у дослідженні автора розкрито теоретико – методологічні засади, представлено методику системно – функціонального забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в діяльності керівників, учителів і викладачів, в навчальній діяльності старшокласників як майбутніх студентів [2];

- ефективність і якість вищої освіти у розвинених країнах детермінуються якістю студентів, їхньою шкільною підготовкою, нахилами, здібностями до виконання обраної професійної діяльності: перш за все, мотивований вибір майбутньої професії, відношення до неї у відповідності з ним сприяють індивідуалізації навчання, самостійній роботі, самонавчанню, актуалізують розвиток потенційних природних даних. Звідси змінюється і роль викладача: від ролі джерела інформації він відходить та стає більше приділяти уваги розвитку особистих якостей, формуванню світогляду студентів, організації їх індивідуальної роботи, навичкам самоосвіти і ін. Це передбачає наступність суб'єктної позиції учня і далі студента, який сам «створює власну навчальну діяльність», «робить самого себе» [3, с. 16-21];

- вітчизняна освіта продовжує більшою мірою орієнтацією на знання, уміння, навички, ніж на розвиток особистості, але нагадаємо, що у зарубіжній і вітчизняній психології та педагогіці обґрунтовано важливий методологічний принцип: учень, студент повинен бути і об'єктом, і суб'єктом процесу навчання, коли у ньому максимально враховуються їхні індивідуальні особливості, але на реалізацію цих вимог впливають як об'єктивні так і суб'єктивні фактори.

В реалізації вищеназваного методологічного принципу у зв'язку із принципами неперервності, наступності, оптимізації вважаємо доцільним використання процедури вибору оптимальних форм навчання,

запровадження диференційованого підходу до студентів на учбових заняттях у педагогічному процесі вищого навчального закладу як факторів ще невикористаних резервів оптимізації, що виступає актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У роботах автора виділено напрямки наступності процесу навчання загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу в умовах і вимогах кредитно - модульної системи [4, с.63-64]. Підкреслимо, що психолого – педагогічні і інші дослідження педагогічного процесу у вищому навчальному закладі сьогодні знаходяться у пошуку, існуючи праці вчених і практиків мають загальнотеоретичний характер або присвячені дослідженню окремих проблем навчання. Перебудова викладання і учіння студентів відповідно до нової парадигми потребують системно - функціональних досліджень в освіті. На цьому шляху вважаємо, що є продуктивним у наступності спиратися на накопичений теоретико – методичний передовий, інноваційно – технологічний досвід роботи науково – педагогічних колективів, загальноосвітніх профільних шкіл, викладачів вищих навчальних закладів, аналізувати його, враховуючи особливості, специфіку навчання у вищій школі та вимоги до організації кредитно – модульного навчання.

У загальноосвітній профільній школі традиційними є такі форми навчання: загальнокласна або фронтальна, групова, індивідуальна, колективна, які методично відпрацьовані у досвіді учителів. Вони виступають формами організації навчальної діяльності учнів, учбових занять, виконання учбових завдань, колективної діяльності.

Процес навчання у вищому навчальному закладі також відбувається у певних формах. Причому, в одних із них можливий прояв у більшій мірі активності викладача, в інших студентів. До організаційних форм навчання, що виступають одночасно і способами неперервного управління пізнавальною діяльністю студентів, відносять лекції, семінари, спецсемінари, колоквиуми, лабораторні роботи, практикуми, самостійну роботу, науково – дослідну роботу студентів, а також виробничу педагогічну і дипломну практику, консультації, контрольні, курсові і дипломні роботи [5, с.214].

Очевидно, що викладачам вищого навчального закладу також необхідно проводити процедуру вибору оптимальних організаційних форм навчання у залежності від мети, змісту навчального матеріалу, рівня професійної підготовки, педагогічної культури особистості викладача, стану навчально – методичної бази даного вищого навчального закладу, що стає можливим підґрунтям недосліджених проблем.

Слід підкреслити, що у загальноосвітній профільній школі сьогодні використовуються деякі за назвою організаційні форми навчання із вищої школи, наприклад, лекції, семінари, просемінари, натомість вони мають свій методичний сенс і організаційні особливості та призначення.

У той же час в умовах командної системи в організації процесу навчання у вищому навчальному закладі не приділялась увага процедурі оптимального сполучення фронтальної, групової, індивідуальної, колективної форм навчання в рамках вищеназваних організаційних форм. Йдеться, наприклад, про користь колективної роботи студентів в ході проведення семінарів, групової роботи у проведенні практикумів, лабораторних робіт.

Науково – теоретичні, методичні засади необхідності вибору оптимального сполучення форм навчання студентів у вищому навчальному закладі в руслі актуальності визначеної нами проблеми є ще недослідженими. Це обмежує можливості становлення суб'єктної позиції студентів.

Ми враховуємо і відомі положення психології про те, що люди виділяються своїми задатками, типами пам'яті, стилем сприйняття навколишнього, домінуючим характером мислення та ін. Ці проблеми досліджує диференціальна і індивідуальна психологія.

Різні умови для навчання, різний життєвий досвід, характер викладання обумовлюють відмінності між вчорашніми учнями, сьогоднішніми студентами. Це спонукає у виборі оптимальних форм навчання, змісту, методів і засобів спиратися на диференційований підхід у навчанні. Реалізація диференціації в процесі навчання у вищому навчальному закладі (як розподіл студентів за визначними ознаками) і як (певна доза допомоги) є дуже складною проблемою, яка потребує дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Науково – теоретично, методично обґрунтоване розкриття необхідності, умов, механізмів оптимального сполучення фронтальної, групової, індивідуальної, колективної форм навчання, розуміння можливостей диференційованого підходу до студентів у вищому навчальному закладі.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). У статті обґрунтовується необхідність вибору оптимальних форм навчання студентів та диференційованого підходу до них у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукової літератури, методичних аспектів існуючої практики профільної і вищої школи дозволяє на шляху рішення поставлених у статті завдань виділити деякі позитивні і негативні моменти:

- індивідуалізації навчання протистоїть ще недостатнє інформаційне забезпечення навчального процесу;
- матеріально – технічна база остається орієнтованою на аудиторну роботу викладачів і студентів, тому потребує оновлення;
- стан сучасної української загальноосвітньої школи регламентує рівень знань, умінь і навичок, що надається у подальшому в вищому навчальному закладі;
- існує протиріччя між навчанням у вищій школі орієнтованим на середнього студента і вимогами сучасної парадигми до розвитку його самостійності, до індивідуалізації навчання;
- відповідно до цієї проблеми необхідна реорганізація роботи викладацького складу на основі розроблення інноваційної теоретико – методичної бази, що забезпечить якість педагогічного процесу, дозволить оптимізувати (розумно обмежити) ретрансляцію знання;
- неминучими є статусні характеристики студентів, які складаються під час навчання у вищому навчальному закладі. Відбувається диференціація студентів. Цей процес пов'язаний з власною активністю в навчанні, науково – дослідній, а у подальшому економічній, суспільній діяльності, що залежить від мотивації студентів;
- основна форма учбових занять в українських вищих навчальних закладах – лекція оцінюється студентами переважно критично, вони віддають перевагу практичним, семінарським заняттям та індивідуальній роботі з викладачем, самостійній роботі. Необхідним є перетворення лекції в обговорення проблемних питань. На першому і другому курсах (наше дослідження) відчувається повага до лекції, але надалі вона не несе інформаційного навантаження як діяльність двох суб'єктів (викладач і студент);
- освітній процес у вищих навчальних закладах сьогодні переважно спрямований на розвиток інтелекту студентів, на розширення їх теоретичних знань. У той же час соціально – культурні потреби, духовний світ, ціннісні орієнтації, інтереси і мотиви виступають першоосновою, яка визначає інтелект, осмислення дійсності та професійне спрямування. Саме ціннісні орієнтації є індикатором здібностей особистості студента до саморегуляції, самовизначення, самоствердження в групі, до рефлексії;
- виразною тенденцією інноваційного навчального процесу стає індивідуалізація навчання та значне посилення самостійності студента у надбанні знань і відповідальності за них;
- контакт з викладачем остається основним засобом отримання знання, не дивлячись на традиційні джерела та появу альтернативних. Це висуває питання підвищення кваліфікації викладачів. За індивідуалізованим сценарієм навчання зростає роль викладача як

порадника, консультанта, посилюється установка на роботу з особистостями, що означає підвищення якості самого викладача.

Як бачимо, реорганізація навчання потребує суттєвих інноваційних змін, які у вищій освіті тільки починаються, у тому числі і в напрямку забезпечення наступності як чинника оптимальності педагогічного процесу загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу [6, с.26-30].

Методика оптимізації потребує розгляду сильних і слабких можливостей форм навчання. Фронтальна форма розрахована на студентів, які мають майже рівний рівень підготовки та працюють в одному темпі. Викладач викладає лекційний матеріал всім в одному темпі, спостерігає за виразом обличчя, окремим реакціям як сприймається цей матеріал, чим викликає він інтерес. Він задає питання, відстежує за швидкістю реагування, за тим чи всі намагаються відповісти, які виникають утруднення та вносить окремі корективи, використовуючи різні методи й прийоми, що активізують пізнавальну діяльність. Такий характер має взаємодія викладача і студентів в ході формування знань. Фронтальна форма навчання надає можливість впливати на всіх студентів, у той же час вона потребує від викладача виявлення високої майстерності в управлінні, у чіткому плануванні роботи студентів, проведенні оперативного контролю за якістю засвоєння знань, формування умінь і навичок. Основними завданнями викладача є створення таких ситуацій, коли найбільш здібні студенти стають лідерами студентської групи. Викладач також повинен враховувати індивідуальні особливості студентів.

Фронтальна форма навчальної роботи має суттєві недоліки: виникає протиріччя в організації навчальної діяльності студентів з високими і низькими навчальними можливостями; тому вона розрахована на деякого абстрактного студента як тенденція до єдиного темпу роботи; на однакову підготовленість та працездатність; не враховує реальні навчальні можливості окремих типологічних груп студентів. Методичні розробки з реалізації індивідуального підходу до студентів стримуються можливостями викладача як особистості.

В межах фронтальної форми можлива організація колективної роботи студентів, коли вони в ході навчання допомагають, підтримують один одного. Тут кожен студент займає позицію відповідальної залежності перед іншими. Відповідно до своїх здібностей, інтересів, фонду власних знань студенти вносять вклад в процес навчання: взаємодоповнюють один одного, глибоко проникають в сутність матеріалу. Тут має місце сумісна діяльність, коли кожний виконує вказівки викладача, контактує з ним із всіма студентами. Тому найбільш поширеним методом колективної роботи є фронтальна бесіда, або фронтальний діалог, евристична бесіда.

Найкращі умови для колективної діяльності утворює пошуковий або репродуктивно – пошуковий, проблемний, методи засвоєння, що визивають активізацію навчальної роботи. Колективна робота студентів продуктивна на семінарських заняттях.

Групова робота потребує тимчасового розподілу студентів на групи для сумісного рішення навчальних завдань. Вона надає більші, ніж фронтальна, можливості для урахування диференційованих запитів студентів, для кооперації діяльності та організації їх взаємоконтролю. При цій формі навчання можна відмітити такі позитивні моменти: значне підвищення інтересу до учіння; можливість проявити власну ініціативу, ясно виразити думку, почуття, наміри; відбувається сумісне планування, розподіл обов'язків, взаємне спілкування [7].

Робота в навчальних групах відкриває можливості для відпрацювання навичок соціальної перцепції, уміння розуміти й оцінювати власну особистість та дії інших людей, свої дії, вчинки і їх результати, регулювати свою поведінку. Спілкування потребує від студентів уміння вибирати форми та засоби передачі своїх думок, почуттів, намірювань. Тут необхідно уміти сприймати вимоги та норми групи, навчатися діловому спілкуванню. Ці і інші вимоги не можуть бути реалізованими у фронтальній і індивідуальній роботі. Можлива організація вивчення студентами програмного матеріалу і в групах за навчальним посібником. Вони спочатку читають текст, потім сумісно розбирають його зміст, відповідають на контрольні питання, що підготовленні викладачем. В процесі співпраці студенти засвоюють матеріал краще, ніж при індивідуальній роботі. Однак у цьому випадку групова робота менш ефективна ніж фронтальна, тому що потребує більших витрат часу.

У психологічних дослідженнях вивчається питання про склад груп. Було доведено, що групи з двох суб'єктів виконують завдання краще, ніж самітні студенти, а з чотирьох суб'єктів краще, ніж пари. Групи з чотирьох суб'єктів працюють більш ефективно, ніж із восьми. Дослідження показали чітку різницю між працездатністю груп з парними і непарним складом. В групах з парним складом трудніше досягти згоди, виникають конфліктні ситуації й антагонізми, тому групи з непарним складом більш ефективні. Оптимальним вважається склад групи із п'яти суб'єктів, але це число може змінюватися у залежності від характеру завдання [8, с. 109 – 115].

В педагогічній практиці використовується і диференційовано – групова форма, що потребує організацію діяльності з оволодіння знаннями різних груп студентів із урахуванням їхніх навчальних можливостей (високі, середні, низькі).

У той же час групова форма має недоліки: якщо вона перебільшує, то починає грати негативну роль; відбувається перекладання навчання на самих студентів; виникають труднощі у підтримки робочого стану; темп вивчення нового матеріалу недостатньо високий; окремі суб'єкти можуть використати результати, які отримані іншими.

Самостійність в навчальній діяльності пов'язана із самостійністю мислення, усвідомленим вибором рішення, критичною самооцінкою. Пізнавальна самостійність студента виступає умовою його творчої діяльності, продуктивних мисленневих операцій. Самостійність – це показник активності особистості, високих здібностей до пізнавальної діяльності. Самостійна робота організується за допомогою індивідуальних й індивідуалізованих форм навчання. Індивідуальна форма виявляється у виконанні загальних для всіх завдань без контакту з іншими суб'єктами, але у єдиному для всіх темпі. Індивідуалізована форма – це навчально – пізнавальна діяльність у виконанні специфічних завдань з урахуванням навчальних можливостей. Такі завдання можуть бути оформленими на спеціальних картках за різним рівнем труднощі. Але вона має і недоліки: виникають умови для розвитку егоїзму, егоцентризму; не формується потреба у спілкуванні, передачі знань та ін.

Індивідуалізовано- групова форма навчання може використовуватися у тих групах студентів, де чітко виділяються їх індивідуальні відмінності. Тут важливо не допустити відставання слабких і створити кращі умови для розвитку обдарованих студентів. Така форма включається в процес навчання на короткий час з метою корекції навчальної діяльності окремих суб'єктів.

Підкреслимо, що всі форми навчання діалектичні, мають сильні та слабкі можливості, специфічні особливості та сфери найкращого використання. Саме тому оптимізація педагогічного процесу потребує усвідомленого вибору та найкращого для даної учбової групи студентів сполучення форм.

У нашому дослідженні виявлено, що на першому та другому курсах слід використовувати фронтальну, колективну та види групової форми навчання, а далі віддавати перевагу індивідуальній та індивідуалізованій форми навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальший розвиток у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що принципи наступності, неперервності, оптимальності й оптимізації утворюють необхідну методологічну базу для науково та методично обґрунтованого вибору оптимальних форм навчання, диференційованого підходу до студентів. Перспективною стає апробація різних форм навчання на лекційних, семінарських, лабораторних та практичних заняттях у вищому навчальному закладі.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса:(в вопросах и ответах). – 2-е изд., перераб.и доп. / Ю.К, Бабанский, М.М. Поташник. – К.; Рад.школа ,1983. – С. 116 – 135.
2. Кожевников В.М. Організаційно – дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу: автореф. дис.д-ра пед.наук / спец. 13.00.01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки” // В.М. Кожевников. – Луганськ, 2012. – 40 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев.- Педагогика. – 2002. –№3. – С.16 – 21.
4. Кожевников В.М. Процесс обучения в высшей школе (кредитно- модульный аспект): монографія/ В.М. Кожевников, И.И. Кожевникова. – Донецк: Норд-Пресс, 2011. – С.63 – 64.
5. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової . – Харків: “ОВС”, 2006. – С.214.
6. В.М. Кожевников. Теоретико – методологічні основи оптимізації педагогічного процесу вищого навчального закладу/ Наукові праці вищого навчального закладу “Донецький національний технічний університет ” серія: “ Педагогіка, психологія і соціологія”. Всеукраїнський науковий збірник / Кожевников В.М. – Донецьк, №1(13),2013. – С.26 – 30.
7. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн.для учителя/ И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160с.
8. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Кн.для учителя / Под. ред. А.А. Бодалева// К.Н. Волков . – М.: Просвещение, 1981. – С. 109 – 115.

Козубцов І.

провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук

УДК 377.127.6

**ВИБІР ОПТИМАЛЬНОГО ШЛЯХУ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ З МЕТОДОЛОГІЧНОЮ
КОМПЕТЕНТНІСТЮ**

В науковій статті обрано оптимальний шлях розвитку філософії освіти наукових керівників з методологічною компетентністю. Таким шляхом є обов'язкове впровадження курсів підвищення кваліфікації. Цей шлях спрощує реалізацію компетентнісної перепідготовки наукових керівників.

Ключові слова: компетентна модель, вчені, філософія освіти, наукові керівники, курси підвищення кваліфікації.

Козубцов І.

ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук

ВЫБОР ОПТИМАЛЬНОГО ПУТИ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

В научной статье избран оптимальный путь развития философии образования научных руководителей с методологической компетентностью. Таким путем является обязательное внедрение курсов повышения квалификации. Этот путь упрощает реализацию компетентностной переподготовки научных руководителей.

Ключевые слова: компетентная модель, ученые, философия образования, научные руководители, курсы повышения квалификации.

Kozubtsov I.

the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute», a Cand.Tech.Sci.

A CHOICE OF OPTIMUM WAY OF DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY OF EDUCATION OF SCIENTIFIC LEADERS IS WITH METHODOLOGICAL COMPETENCE

In the scientific article, the optimum way of development of philosophy of education of scientific leaders is select with a methodological competence. Such a way is obligatory introduction of courses of the in-plant training. This way simplifies realization of the competent retraining of scientific leaders.

Keywords: competent model, scientists, philosophy of education, scientific leaders, courses of the in-plant training.

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями. Високий рівень наукового керівництва грає ключову роль і позитивною рушійною силою в забезпеченні якості підготовки аспірантів. Завданням кожного ВНЗ, НУ визначено гарантувати високий рівень наукового керівництва [1].

Важливо, щоб наукові керівники мали чітке уявлення про ті самі знання, уміння, навички і компетенції, які необхідні для індивідуального методологічного компетентного саморозвитку аспіранта, про перспективні вимоги його майбутньої кар'єри.

Квінтесенція аналізу досліджень і публікацій за проблемою. Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує факт того, що багато наукових керівників потребують в додатковій підготовці до виконання професійних

обов'язків [1]. Професійного навчання на курсах підвищення кваліфікації потребують ті вчорашні випускники аспірантури, ад'юнктури, що працювали над дисертаційним дослідженням поза стін наукової школи, без чуйного нагляду і навчально-виховного процесу наукового керівника. Отже, очевидно, що курси підвищення кваліфікації наукових керівників є практичною фазою формування розвитку методологічної компетентності у молодих вчених [2].

Автори в роботі проаналізували період з 1992 по 2005 рр. організаційно-методичні питання здійснення атестаційного процесу регулюються нормативними актами ВАК України, яких всього прийнято 620 [3, табл. 1.1], табл. 1.

Таблиця 1

Нормативні акти які прийнято ВАК України у 1997-2005 рр.

Тематика актів / рік	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Всього
Про спеціалізовані ради	-	-	-	-	-	-	46	25	64	135
Про провідні установи	-	6	6	8	23	57	33	35	22	190
Про публікації	6	3	6	12	5	2	6	6	7	53
Про паспорти спеціальностей	6	27	18	10	22	19	9	14	9	134
Про перелік спеціальностей	1	1	3	2	3	1	3	2	1	17
Про норми оплати праці	2	1	-	-	1	1	1	3	2	11
Про форми документів	2	4	1	2	-	1	-	1	2	13
Про кандидатські іспити	-	-	3	-	-	-	-	-	1	4
Про основоположні документи	3	-	2	3	-	-	-	5	1	14
Про контроль ходу атестації	1	3	1	1	-	1	1	1	3	11
Про поліпшення якості робіт	-	5	1	-	-	-	1	2	-	10
Методичні	-	1	3	2	-	-	2	2	-	10
Інше	2	5	1	4	-	1	-	5	-	18
всього	23	56	46	44	54	83	102	101	112	620

Як можна побачити значна чисельність нормативних актів носить формалізований характер, та про поліпшення якості робіт без методичних рекомендацій це утопія. Такої ж думки і автори монографії.

Мета статті є освітлення обґрунтування оптимального шляху розвитку філософії освіти наукових керівників які вперше приступають до

керівництва роботою аспірантів, ад'юнктів з метою розвитку у них методологічної компетентності.

Результат дослідження. Кандидат наук, що претендує на майбутнє наукове керівництво аспірантами, достатньо представити на розгляд Вченої ради ВНЗ чи НДІ формалізований комплект документів. Про ніяку методологічну сформованість річ не йде. Річ в тому, що за час навчання у аспіранта формувалася методологічна компетентність знизу в верх і більшість проблемних питань пов'язаних з інформаційно-комунікаціями лишилися в остронь. Вони лишилися на совісті наукового керівника, який чи навряд поділився зі своїм-учнем. Тому на наш погляд є актуальним створення при аспірантурі методологічних курсів підвищення кваліфікації наукових керівників призначених розвинути методологічну компетентність у них.

Розглянемо нормативно-правове підґрунтя розвитку філософії освіти наукових керівників [4]. Такими підставами є забезпечення високого професійного рівня наукового керівництва підготовки:

- аспірантів у вищих навчальних закладів [5, ст. 52] визначено порядок підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників у системі вищої освіти України;

- ад'юнктів у вищих військових навчальних закладів [6, п. 6.1-6.4] визначено порядок підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників з числа офіцерського складу у Збройних Силах України.

Нормативно-правовою базою, що регламентує, підсистему підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації) наукових керівників. В табл. 2 наведено чинна нормативно-правова база яка регламентує діяльність наукових керівників.

Таблиця 2

Нормативно-правова база яка регламентує діяльність наукових керівників

<u>№ п/п</u>	<u>Назва нормативного закону</u>	<u>Ієрархічний рівень</u>	<u>№ статей</u>
<u>1.</u>	<u>Про вищу освіту</u> <u>Верховна Рада України; Закон від</u> <u>17.01.2002 № 2984-III</u>	<u>Верховна Рада</u> <u>України</u>	ст. 52
<u>2.</u>	<u>Про наукову і науково-технічну діяльність</u> <u>Закон України від 13.12.1991 № 1977-XII</u>	<u>Верховна Рада</u> <u>України</u>	
<u>3</u>	<u>Про введення в дію Закону України "Про</u> <u>наукову і науково-технічну експертизу"</u> <u>Постанова Верховної Ради України від</u> <u>10.02.1995 № 52/95-ВР</u>	<u>Постанова</u> <u>Верховної</u> <u>Ради України</u>	

4.	<u>Положення про спеціалізовану вчену раду МОНмолодьспорт України; Наказ від 14.09.2011 № 1059</u> <u>Зареєстровано: Мін'юст України від 10.10.2011 № 1170/19908</u>	<u>Положення</u>	
5.	<u>Про затвердження Переліку наукових спеціальностей МОНмолодьспорт України; Наказ від 14.09.2011 №1057</u> <u>Зареєстровано: Мін'юст України від 30.09.2011 № 1133/19871</u>	<u>Наказ</u>	
6.	<u>Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України</u> <u>Міноборони України, МОН України; Наказ від 30.06.2000 № 194/265</u> <u>Зареєстровано: Мін'юст України від 18.07.2000 № 433/4654</u>	<u>Наказ</u>	п. 6.1-6.4

Зобразимо місце методологічної компетентної моделі курсів підвищення кваліфікації наукових керівників в системі вищої освіти України в загальному вигляді представлено на рис. 1.

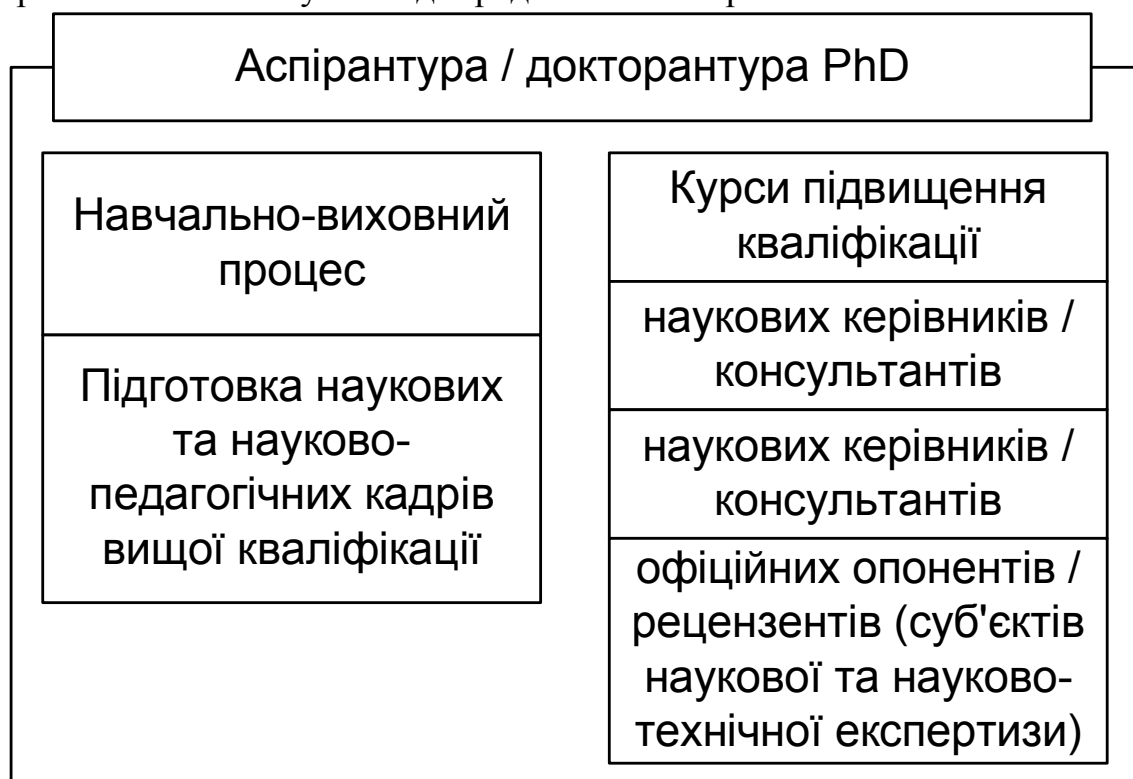


Рис. 1. Місце компетентної моделі курсів підвищення кваліфікації наукових керівників

Унікальність у виборі курсів як структурного елемента в методологічній компетентній моделі підготовки аспірантів дозволяє проведення курсів підвищення кваліфікації для наступних категорій: наукових керівників, наукових консультантів та осіб, що залучаються до наукової і науково-технічної експертизи, атестації наукових та науково-педагогічних кадрів (виконання обов'язків офіційного опонента дисертаційних робіт в системі атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації).

Вибір оптимального шляху розвитку компетентнісної філософії освіти розвитку наукових керівників. Швидкий позитивний успіх розвитку методологічної компетентності у наукових керівників залежить від оптимального вибору напрямку побудови моделі реалізації курсів підвищення кваліфікації. Схематично на рис. 2 нами представлено можливі два шляхи реалізації курсів підвищення кваліфікації.

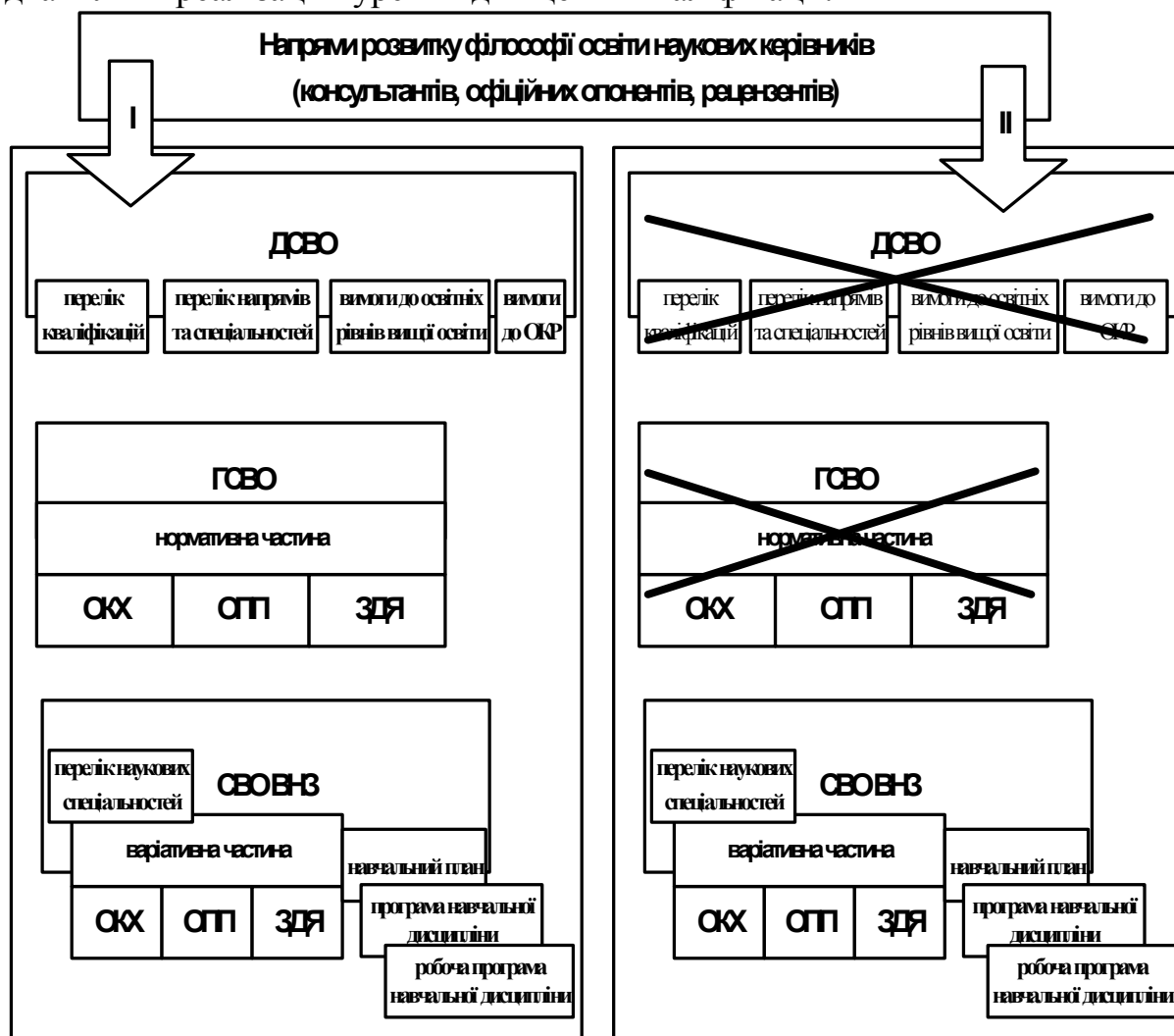


Рис. 2. Напрямки розвитку методологічної моделі курсів підвищення кваліфікації наукових керівників

Розглянемо і проаналізуємо з метою визначення оптимального напрямку реалізації курсів підвищення кваліфікації. Для цього визначимось з критерієм оптимальності. Критерієм оптимальності виступатиме:

- 1) мінімальне необхідність втручання в зміну існуючого законодавства України;
- 2) мінімальна необхідність в розробці державних стандартів вищої освіти.

Шлях 1 зобов'язує розробку ДСВО, ГСВО та СВО ВНЗ, що є найбільш складним шляхом. На даний час відсутні державні та галузеві вимоги до визначеної цієї категорії.

Проект Державного стандарту вищої освіти має містити такі складові: перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями науковими рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка аспірантів у ВНЗ, НУ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Проект Галузевого стандарту вищої освіти містить складові: освітньо-кваліфікаційні характеристики або професійні стандарти випускників вищих навчальних закладів; освітньо-професійну програму підготовки наукових керівників (консультантів); засоби діагностики якості вищої освіти.

Проект Стандарту вищої освіти вищих навчальних закладів містить складові: перелік наукових спеціальностей підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційними рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; варіативну частину освітньо-кваліфікаційної характеристики освітньо-кваліфікаційними рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; варіативну частину освітньо-професійних програм підготовки; варіативну частину засобів діагностики якості вищої освіти; навчальний план; програма навчальної дисципліни; робоча програма навчальної дисципліни.

Вибір даного шляху потребує додаткового корегування законодавчої бази України.

Шлях 2 передбачає лише розробки варіативної частини СВО ВНЗ. Отже, шлях 2 є оптимальним, що потребує мінімальних фінансово-економічних затрат на оформлення правочинної діяльності підсистеми. Основою вибору даного напрямку є нормативно-правова база, що визначена в табл. 2 для вищих навчальних закладів [5, ст. 52] а для вищих військових навчальних закладів крім того [6, п. 6.1-6.4].

Відсутність ДСВО та ГСВО підготовки наукових керівників мотивовано спонукало в дисертаційному дослідженні обрати за основу другий напрям.

Проект стандарту вищої освіти вищих навчальних закладів (варіативної частини) буде містити такі складові: перелік наукових спеціальностей галузі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційними рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; варіативну частину освітньо-кваліфікаційної характеристики освітньо-кваліфікаційними рівнями „доктора філософії” та „доктора наук”; варіативну частину освітньо-професійних програм підготовки; варіативну частину засобів діагностики якості вищої освіти; навчальний план; програма навчальної дисципліни; робоча програма навчальної дисципліни.

Виконання цих заходів є обов’язковим. Вони не суперечать чинному законодавству Україні в сфері освіти та науки (див. табл. 2), а науково-технічне рішення та діями щодо впровадження їх в практику ми навпаки підвищує якість формування та розвиток методологічної компетентності у наукових керівників-початківців.

Обговорення результату, висновки. Отже сформулюємо очевидний здоровий умовивід: шляхом розробки методологічної компетентної моделі курсів підвищення кваліфікації наукових керівників ми сформуємо і розвиватимемо методологічну компетентність, що є професійною у наукових керівників і таким чином ми позитивно сприяємо по забезпеченню виконання завдання кожного ВНЗ, НУ та гарантувати високий рівень наукового керівництва роботою студентів, курсантів, аспірантів, ад’юнктів.

Шлях 2 є оптимальним шляхом, що потребує мінімальних фінансово-економічних затрат на оформлення правочинної діяльності підсистеми, цьому сприяє нормативно-правова база.

Очікувані позитивні результати підвищать високому професійному рівні виконувати покладені на них обов’язки [7, 8] по керуванню роботою аспірантів, (ад’юнктів), докторантів, здобувачів.

Перспективи подальших досліджень доцільно зосередити на розробці рекомендацій щодо організації та змісту методологічних курсів підвищення кваліфікації.

Література

1. Бедный Б.И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография / Б.И. Бедный, А.А. Мирнос. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
2. Козубцов І. Філософський аспект освітньої системи підготовки наукових керівників / І. Козубцов, С. Штаненко // Науково-практичний журнал. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. Національний університет оборони України. 2011. – №1-2 (10-11) – С. 56 – 61.
3. Атестація наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні: проблеми і рішення / В.І. Сергієнко, І.Б. Жилаєв, В.І. Торкатюк. – Харків: ХНАМГ, 2006. – 228 с. –

ISBN 966-695-069-3 – – [Електронний ресурс] – Режим доступу URL: http://eprints.kname.edu.ua/6572/1/книга_4.pdf.

4. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І.М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, 13 – 20 декабря 2011 г., г Дубай (ОАЭ) – Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2011. – С. 120 – 122. – (укр., рус., англ.). – ISBN 978-966-330-133-4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу URL: http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE_2011_.pdf.
5. Про вищу освіту Верховна Рада України; Закон від 17.01.2002 №2984-III
6. Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах [...] Міноборони України, МОН України; Наказ, Інструкція, Форма типового документа [...] від 13.04.2005 №221/217р. – [Електронний ресурс] – Режим доступу URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05>
7. Інструкція про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України, яка затверджена наказом Міністерства оборони України та Міністерства освіти і науки України від 30.06.2000 №194/265.
8. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. №309.

Кришталь А.

*аспірант Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького*

УДК 371.314.6:614.84(07)

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті охарактеризовано підготовку викладачів профільних вищих навчальних закладів до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Сутність підготовки полягає в усвідомленні необхідності застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки, спеціальній теоретичній підготовці та дотриманні педагогічних вимог щодо розроблення навчально-методичного забезпечення та організації роботи означених фахівців над виконанням навчальних проектів. Проілюстровано поетапні дії викладача у процесі підготовки та організації роботи майбутніх фахівців з пожежної безпеки над виконанням навчального проекту.

Ключові поняття. Викладачі профільних вищих навчальних закладів, майбутні фахівці з пожежної безпеки, підготовка викладачів до застосування технології проектного навчання, навчальний проект.

Кришталь А.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ВНЕДРЕНИЮ
ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

В статье охарактеризована подготовка преподавателей профильных вузов к внедрению технологии проектного обучения в подготовку будущих специалистов пожарной безопасности.

Выявлены неблагоприятные для внедрения преподавателями технологии проектного обучения факторы (начальный уровень теоретической подготовки по внедрению технологии проектного обучения, недостаточное осознание необходимости внедрения технологии проектного обучения, отсутствие учебно-методического обеспечения по организации работы над выполнением учебного проекта).

Определено, что учебно-методическое обеспечение учебного проекта должно включать: учебно-методические рекомендации для преподавателей по организации работы будущих специалистов пожарной безопасности над реализацией проекта; учебно-методические рекомендации для будущих специалистов пожарной безопасности по работе над реализацией проекта; комплект рекомендуемой литературы, технические средства обучения.

Проиллюстрированы поэтапные действия преподавателя в процессе подготовки и организации работы будущих специалистов пожарной безопасности над выполнением учебного проекта. Отмечено, что в подготовке будущих специалистов пожарной безопасности преподавателям необходимо создавать комфортные психолого-педагогические условия для продуктивного взаимодействия субъектов обучения в процессе работы над выполнением проекта.

Сформулирована сущность подготовки преподавателей к внедрению технологии проектного обучения в подготовку будущих специалистов пожарной безопасности, которая заключается в осознании необходимости внедрения обозначенной технологии в подготовку будущих специалистов пожарной безопасности, специальной теоретической подготовке и соблюдении педагогических требований к разработке учебно-методического обеспечения и организации работы по выполнению учебных проектов.

Ключевые понятия. *Преподаватели профильных высших учебных заведений, будущие специалисты пожарной безопасности, подготовка преподавателей к внедрению технологии проектного обучения, учебный проект.*

Kryshka A.

Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi
**THE STATE OF TECHNOLOGY OF PROJECT EDUCATION
APPLICATION IN FUTURE SPECIALISTS OF FIRE SAFETY
PROFESSIONAL EDUCATION**

Professors of specialized higher educational institutions training in technology of project education to introduction to future specialists of fire safety professional education is characterized in the article.

Negative for professors introduction of technology of project education factors (initial level of theoretical basis of technology of project education introduction, insufficient awareness of the need of technology of project education introduction, the lack of educational and methodical implementation considering work at educational project organization) are found out.

It is determined that educational and methodical implementation should include: educational and methodical recommendations for professors regarding organization of future specialists of fire safety work at project realization; educational and methodical recommendations for future specialists of fire safety regarding work organization at project realization; a set of recommended books, technical devices.

Professors' actions at each technological stage considering preparation and organization of future specialists of fire safety work at project realization. It is emphasized that professors should create comfortable psychological and pedagogical conditions for subjects of education productive interaction during work at project realization.

The essence of professors training in technology of project education introduction to future specialists of fire safety professional education is an awareness of the need of technology of project education introduction to future specialists of fire safety professional education, special theoretical training and compliance of pedagogical requirements to educational and methodical implementation working-outs and to organization of work at project realization.

Key notions: *technology of project education, future specialists of fire safety professional education, project and technological abilities and skills, educational project.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Нагальною потребою XXI століття є підготовка майбутніх фахівців різних галузей до здійснення професійної діяльності в умовах соціально-економічних, політичних та, як не дивно, кліматичних змін. Останні, в свою чергу, провокують виникнення стихій і катаклізмів загрозливих масштабів. Зважаючи на це, особливо актуальною є підготовка майбутніх фахівців з пожежної безпеки до запобігання і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру.

Найбільший вплив на професійне становлення майбутніх фахівців з пожежної безпеки здійснюють викладачі у процесі навчально-виховної діяльності у профільних вищих навчальних закладах (ВНЗ), саме тому їх власна підготовка і педагогічна майстерність повинні бути на найвищому рівні.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. На основі аналізу теоретичних досліджень сутності технології проектного навчання (О. Виноградова, В. Гузеєв, М. Елькін, О. Коберник, Л. Кондратова, Є. Полат, Н. Самойленко, І. Чечель та ін.), сутності загальнопедагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та викладачів ВНЗ (А. Алексюк, Ю. Бабанський, К. Баханов, В. Беспалько, Л. Буркова, І. Осадченко, М. Пелагейченко, С. Шевцова, В. Ягупов та ін.), а також, зважаючи на результати здійсненого нами констатувального експерименту, виявлено необхідність підготовки викладачів до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Формулювання мети і завдань статті. Мета статті – охарактеризувати процес підготовки викладачів до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Сучасними науковцями здійснено низку досліджень щодо підготовки вчителів та викладачів до проектування навчально-виховної діяльності учнів та студентів (В. Андрієвська, Л. Гур'є, І. Єрмаков, О. Коберник, Л. Кондратова, В. Костіна, Є. Литвиновський, В. Моштук, М. Пелагейченко, Л. Пташнік, А. Цимбалару, С. Ящук та ін.), однак підготовка викладачів до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки залишається маловивченим явищем.

Зважаючи на власні дослідження, здійснені у ході констатувального експерименту, та, адаптуючи дослідження рівня підготовки вчителів до застосування технології проектного навчання, здійснені Н. Самойленко [6, с. 8–9], зараховуємо до основних чинників, що перешкоджають успішному застосуванню викладачами профільних ВНЗ технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки (курсантів):

- початковий рівень теоретичної підготовки щодо застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки;
- недостатнє усвідомлення необхідності застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки;
- відсутність навчально-методичних посібників та рекомендацій щодо застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Однак здійснений нами констатувальний експеримент підтвердив прагнення викладачів до збагачення власного педагогічного досвіду, удосконалення педагогічної майстерності, задоволення власних потреб та інтересів, що свідчить про актуальність нашого дослідження.

Характерно, що процес навчання та професійної підготовки давно перестав бути лише механічним засвоєнням знань і їх наступним відтворенням. Нині перед викладачами ВНЗ стоїть завдання забезпечити процес самостійного осмисленого оволодіння необхідними для сучасного фахівця компетенціями, уміннями і навичкам проектувати власну діяльність, окреслювати її результат ще на початковому етапі роботи, окреслювати необхідні завдання та володіти алгоритмами їх вирішення.

Означене становить сутність проектно-технологічних умінь і навичок. Усвідомлення викладачами профільних ВНЗ необхідності формування і розвитку проектно-технологічних умінь і навичок у професійній підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки є рушієм переорієнтації власної методологічної культури з традиційної системи навчання на проектно-технологічну, не відкидаючи при цьому здобутків попередньої, самовдосконалення та самоосвіту.

Отже, метою підготовки викладачів до застосування технології проектного навчання вважаємо, по-перше, збагачення теоретичних знань щодо сутності означеної технології, її структури та етапів реалізації, по-друге, удосконалення проектно-технологічних умінь і навичок з метою коректного розроблення навчальних проектів та уміння організовувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Що стосується змісту підготовки викладачів до застосування технології проектного навчання, то заслуговують на увагу науково-методичні доробки А. Бистрюкової, В. Гузеєва, О. Коберника, В. Костіної, Л. Кондратової, Є. Литвиновського, Ю. Момот, М. Пелагейченка, Н. Пахомової, Є. Полат, Н. Самойленко, С. Шевцової та ін. Аналізуючи праці згаданих науковців, вважаємо, що підготовка викладачів повинна здійснюватися з обов'язковим урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки, їхньої майбутньої професійної діяльності і навчально-виховного середовища профільного ВНЗ.

Оскільки провідним методом технології проектного навчання є метод проектів, то цікавими для нашого дослідження є рекомендації Н. Самойленко [6, с. 16] щодо підготовки вчителів до застосування методу проектів у професійній діяльності, що полягають у:

- популяризації методу проектів;
- підвищенні комп'ютерної грамотності вчителів у контексті застосування методу проектів;
- залученні вчителів до міжнародних програм та проектів.

Вважаємо, що підготовка викладачів профільних ВНЗ до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки повинна розпочинатися з усвідомлення сутності навчального проекту у контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Трактуюмо поняття «навчальний проект» як ключовий засіб технології проектного навчання, що полягає у виконанні проектних завдань, чітко орієнтованих на досягнення заздалегідь означеного результату.

Розуміння композиції навчального проекту дає можливість максимально ефективно спланувати роботу над його виконанням, а також визначитися з його типом. Щодо структури навчального проекту, то вона взаємопов'язана з етапами його реалізації. Вважаємо структурними компонентами навчального проекту у контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки тему, проблему, проектне завдання і результат.

Структура навчального проекту та етапи роботи над його реалізацією залежать від дидактичного спрямування навчального проекту (дослідницький, творчий, конструктивний, інформаційний тощо проекти), тому викладачам необхідно чітко розмежовувати класифікаційні типи навчальних проектів.

Аналіз наукових праць В. Гузеєва, Н. Матяш, Н. Пахомової, Є. Полат, Н. Самойленко, Г. Селевка та ін. дозволяє нам виокремити основні технологічні етапи виконання навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки: підготовчий (виявлення проблеми, встановлення мети і завдань проекту), тренувальний (самостійний пошук інформації стосовно проблеми дослідження, аналіз, синтез, обговорення), формувальний (оформлення презентації проекту) і контрольньо-оцінювальний (презентація проекту, підсумки, самооцінювання, взаємооцінювання, висунення проблеми для нового проекту) етапи, кожен з яких супроводжується рефлексією (рис. 1).

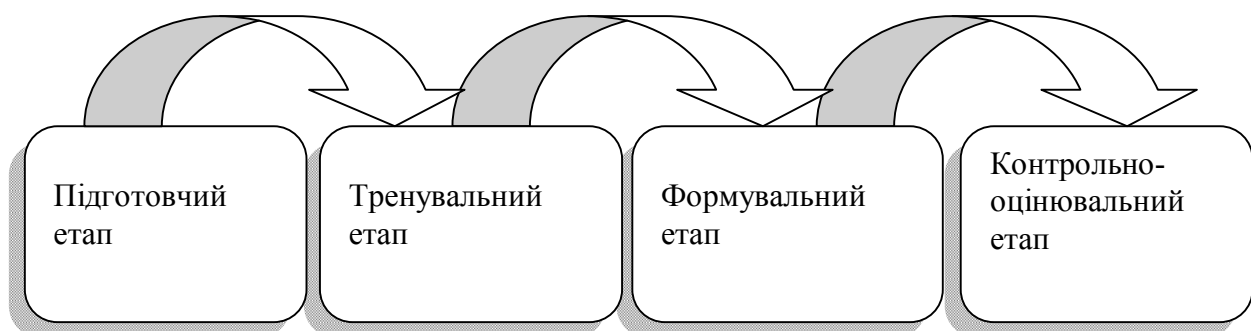


Рис. 1. Етапи виконання навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки

Отже, підготовка викладачів профільних ВНЗ до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки повинна розпочинатися з усвідомлення сутності навчального проекту у контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки, його структури (тема, проблема, проектне завдання, результат), класифікаційної характеристики та етапів реалізації (підготовчий, тренувальний, формувальний, контрольний-оцінювальний).

Важливо відмітити, що застосування технології проектного навчання передбачає наявність пакету заздалегідь розроблених навчальних проектів з окремої навчальної дисципліни.

На нашу думку, навчально-методичне забезпечення навчального проекту повинно охоплювати:

- навчально-методичні рекомендації для викладачів щодо роботи майбутніх фахівців з пожежної безпеки над реалізацією проекту;
- навчально-методичні рекомендації для майбутніх фахівців з пожежної безпеки щодо роботи над реалізацією проекту;
- комплект рекомендованої наукової та навчально-методичної літератури (список рекомендованої літератури), список рекомендованих інтернет-джерел тощо;
- технічні засоби навчання (навчально-технічне обладнання).

Зважаючи на сутність навчального проекту, навчально-методичні рекомендації щодо реалізації навчального проекту повинні окреслювати очікуваний результат, тематичні напрями, мету та завдання, технологію реалізації проекту для суб'єктів навчання, критерії оцінювання роботи над реалізацією проекту, розгорнутий план-конспект роботи суб'єктів навчання (аудиторна і самостійна робота), а також завдання, тестування тощо.

Оскільки у процесі роботи над виконанням навчального проекту викладач не дає готових рішень, а допомагає їх знайти, означені компоненти навчально-методичних рекомендацій є базисом (орієнтиром) для подальшої роботи.

Що стосується рекомендованої літератури, то вона повинна відповідати тематиці навчального проекту, бути актуальною, достовірною і доступною. Завдання викладача – забезпечити учасників навчального проекту необхідною літературою та надати список джерел, потрібних для позааудиторної роботи.

Н. Самойленко [6, с. 8] звертає увагу на роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці вчителів до застосування технології проектного навчання. Їх значення полягає у можливості організації співпраці з іноземними колегами, міжнародними фондами для здійснення спільних наукових досліджень, конференцій, міжнародних проектів, стажування і навчання за кордоном тощо.

У контексті підготовки викладачів профільних ВНЗ до застосування технології проектного навчання, розглядаємо ІКТ виключно як технічний засіб навчання, не вдаючись до детального дослідження означеної технології.

Вважаємо забезпечення роботи над реалізацією навчального проекту технічними засобами навчання є обов'язковою умовою його ефективності. До основних технічних засобів навчання зараховуємо комп'ютер з доступом до мережі Інтернет, принтер, мультимедійний проектор тощо. Вибір технічних засобів навчання визначається викладачем відповідно до завдань проекту і очікуваного результату і може коригуватися учасниками проекту.

У контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки, ефективність застосування означеної технології залежить від умінь викладача розробляти навчальні проекти та організувати роботу щодо їх реалізації. Отже, наступним етапом у підготовці викладачів до застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки є формування проектно-технологічних умінь і навичок (визначати проблему, прогнозувати результат, планувати роботу курсантів над виконанням навчального проекту, окреслювати завдання, рефлексувати тощо).

Досліджуючи проблему післядипломної підготовки вчителів до організації проектної діяльності учнів у позаурочний час, Л. Кондратова [2, с. 10–11] звертає увагу на створення спеціальних організаційно-педагогічних умов такої підготовки, зокрема, наявності: науково-методичного забезпечення такої підготовки, банку проектів та відповідних спецкурсів з підготовки вчителів.

Адаптуємо результати дослідження Л. Кондратової [2] до специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки в умовах профільного ВНЗ, специфіки майбутньої професійної діяльності у системі ДСНС України, вважаємо, що підготовка викладачів повинна охоплювати підготовку до розроблення навчальних та робочих програм окремих навчальних дисциплін, створення пакету навчальних проектів та навчально-методичних рекомендацій як для викладачів, так і для майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

На думку М. Пелагейченка [5, с. 7], викладач повинен створювати умови для успішного виконання навчального проекту шляхом спонукання допитливості у суб'єктів навчання, розвитку ініціативності, винахідливості, творчості, вдумливого ставлення до роботи.

Однак як показали власні спостереження під час проведення констатувального експерименту, авторитарний стиль професійної діяльності, продиктований статутними стосунками, особливостями режиму, специфікою служби тощо, доволі часто негативно позначається на

характері педагогічного процесу і, фактично, зводить до мінімуму можливість коректного застосування технології проектного навчання.

Досліджуючи процеси соціалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки, А. Капля [1, с. 21] наголошує на побудові навчально-виховного процесу у профільному ВНЗ на основі принципів організації гуманістичного стилю спілкування: проблематизації, суб'єктивізації, персоналізації, партнерства, контекстності, індивідуалізації ділового і міжособистісного спілкування тощо.

Вважаємо принципи гуманістичності і демократичності навчання одними з найголовніших принципів навчання в умовах проєвропейської орієнтації системи освіти, тому викладач у процесі застосування технології проектного навчання повинен сприяти вільному висловленню думок, продукуванню ідей і заохочувати учасників навчального проекту до взаємодії.

У праці В. Мартинюк навчальний проект охарактеризовано як «спосіб суб'єкт-суб'єктної, суб'єкт-об'єктної взаємодії, що передбачає формування і розвиток навичок міжособистісного спілкування на основі координації цілеспрямованих зусиль для створення спільного або індивідуального матеріалізованого продукту мовленнєвої діяльності» [3, с. 15].

Отже, важливою умовою ефективного застосування технології проектного навчання у підготовці означених фахівців є спеціальна організація педагогічного процесу. Викладачі повинні враховувати зовнішні і внутрішні чинники педагогічного середовища з метою забезпечення оптимальних умов для роботи курсантів у процесі виконання навчальних проектів та їхньої продуктивної взаємодії.

Інтерпретуючи дослідження В. Нищети [4, с. 14–15] щодо формування життєвої компетентності засобами методу проектів, визначимо процес поетапної взаємодії викладача і майбутніх фахівців з пожежної безпеки у процесі роботи над реалізацією навчального проекту з акцентом на дії викладача.

На підготовчому етапі викладач повинен мотивувати курсантів виконання навчального проекту; сприяти виявленню проблеми, окресленню тематичних напрямів проекту; організувати обговорення проектного завдання, визначення напрямів подальшої роботи та окреслення очікуваного результату навчального проекту; сприяти рефлексуванню.

На тренувальному етапі викладач повинен допомогти організувати роботу курсантів над виконанням навчального проекту, застосовуючи методи інтерактивного, проблемного, кооперативного тощо навчання; спостерігати за роботою; спрямовувати роботу, використовуючи навчальні питання; спостерігати за відбором навчального матеріалу; сприяти рефлексуванню.

На формувальному етапі викладач спостерігає за процесом обговорення відібраного навчального матеріалу і попереднього формування очікуваного результату проекту; тактовно коригує помилки; заслуховує попередньо сформовану презентацію проекту; сприяє обговоренню та оцінюванню попередніх результатів; забезпечує рефлексування.

На контрольно-оцінювальному етапі викладач заслуховує результати роботи над проектом; сприяє організації захисту/презентації проекту; організовує загальне оцінювання проекту, самооцінювання та взаємооцінювання; забезпечує рефлексування.

Зауважимо, що кожен з етапів передбачає наявність завдання на самостійне опрацювання, яке викладач повинен визначити до початку роботи.

Отже, у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки викладачам необхідно створювати комфортні психолого-педагогічні умови для продуктивної взаємодії суб'єктів навчання у процесі роботи над виконанням проекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, підготовка викладачів до застосування технології проектного навчання полягає в усвідомленні необхідності застосування технології проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки, спеціальній теоретичній підготовці та дотриманні педагогічних вимог щодо розроблення навчально-методичного забезпечення та організації роботи означених фахівців над виконанням навчальних проектів.

Подальшого дослідження потребує організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з пожежної безпеки у процесі роботи над реалізацією навчального проекту.

Література

1. Капля А. М. Організаційно-педагогічні умови соціалізації курсантів у вищому навчальному закладі МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. М. Капля. – К., 2008. – 39 с.
2. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Кондратова. – К., 2008. – 21 с.
3. Мартинюк В. А. Інтерактивний проект як засіб стимулювання мовленнєвої діяльності студентів університету : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В. А. Мартинюк. – К., 2009. – 20 с.
4. Ницета В. А. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : автореф. дис. на

здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В. А. Нищета. – Кривий Ріг, 2009. – 16 с.

5. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / М. Л. Пелагейченко. – К., 2006. – 21 с.
6. Самойленко Н. Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Б. Самойленко. – К., 2008. – 20 с.

Кузякіна М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Київського національного університету технологій та дизайну

УДК 378.662.168:811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В МОДУЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КНУТД

Представлено досвід розробки навчально-методичного комплексу (НМК) на платформі модульного середовища КНУТД, призначеного для студентів економічних спеціальностей, які вивчають англійську мову для професійного спілкування. НМК розроблено з використанням інтерактивного середовища й мультимедійних технологій, що дозволяють розширити і урізноманітнити завдання, що сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, професійне спілкування, англійська мова, самостійна робота, інтерактивне навчання.*

Кузякина М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Киевского национального университета технологий и дизайна

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МОДУЛЬНОЙ СРЕДЕ КНУТД

Представлен опыт разработки учебно-методического комплекса (УМК) на платформе модульной среды КНУТД, предназначенного для студентов экономических специальностей, изучающих английский язык для профессионального общения. УМК разработан с использованием интерактивной среды и мультимедийных технологий, позволяющих расширить и разнообразить задачи, способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, профессиональное общение, английский язык, самостоятельная работа, интерактивное обучение.*

Kuziakina M.

Doctor of Philosophy in Pedagogy, associate professor at Kyiv National University of Technologies and Design, Foreign Languages Department.

ORGANIZATION OF TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE KNUTD MODULAR ENVIRONMENT

The experience of teaching complex development on the KNUTD modular environment platform designed for students of economic specialities who are learning English for Professional Communication is presented. The teaching complex is developed with using interactive environments and multimedia technologies to broaden and diversify the tasks, thereby increasing the motivation of students to study a foreign language.

Keywords: *information and communication technology, professional communication, English language, self-study, online training.*

В умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства сучасний український університет та його інформаційно-комунікаційна інфраструктура зазнають суттєвих змін. Під час реформування сучасної вищої освіти на перший план виходить завдання інтегрування інформаційних та телекомунікаційних технологій в освітній процес та в управління освітою. Розширення економічного та культурного співробітництва, входження нашої країни в європейське і міжнародне співтовариство обумовлюють необхідність у швидкому та ефективному оволодінні іноземною мовою. Розвиток інформаційних технологій і сучасних комп'ютерних засобів спілкування, інтеграційні процеси і глобалізація промисловості лише підтверджують актуальність навчання іноземної мови для професійного спілкування, оскільки знання мови розширює поле і можливості особистих та професійних контактів, що в свою чергу сприяє формуванню конкурентоспроможної особистості.

Важливості розвитку, впровадженню і використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні присвячено праці О. Грищук, І. Малицької, Н. Маркус, Е. Носенко, О. Руденко-Моргун та інших, зокрема у вивченні іноземних мов Т. Гуріної, О. Зимовець, Л. Карташової, В. Смелянської, О. Хоменка.

Незважаючи на численні дослідження в галузі інформатизації освіти взагалі та використанні ІКТ у навчанні іноземної мов зокрема, на думку О. Хоменка, не простежується чітка і струнка система ні використання інформаційних технологій, ні їх теоретичного та науково-методичного забезпечення. Тому сьогодні, коли власне і відбувається перехід від розрізненого до системного використання ІКТ, слід врахувати такий

напрям впровадження ІКТ в систему іншомовної освіти, який пов'язаний з інтеграцією ІКТ в модель іншомовного навчання, притаманну певному ВНЗ, а критеріями систематизації вищевказаних технологій є кінцеві цілі навчання іноземних мов у ВНЗ – практична, освітня, пізнавальна, розвивальна, соціальна і соціокультурна [2].

Виходячи з необхідності підвищення якості іншомовної освіти студентів у ВНЗ нами було створено навчально-методичний комплекс з англійської мови для професійного спілкування.

Мета статті полягає у аналізі структури, змісту, організації навчального матеріалу та переваг розробленого НМК для студентів економічних спеціальностей.

НМК створено на платформі MOODLE (Modular Object Oriented Developmental Learning Environment) – модульного об'єктно-орієнтованого розвиваючого навчального середовища, яке впроваджено і розробляється в Київському університеті технологій та дизайну (КНУТД) з 2011 року. Модульне середовище (МС) КНУТД – це програмний продукт, який містить у собі повну інформаційну систему педагогічного забезпечення навчального процесу конкретної дисципліни. МС націлено для розробки та розміщення навчальних та методичних матеріалів у мережі Інтернет і організації навчального процесу на їх основі та створює умови для нової форми взаємодії викладача зі студентами. Кожен студент у будь-який час може через Інтернет увійти на спеціальну інтерактивну платформу університету й ознайомитися з лекціями, методичними вказівками, пройти курс, виконати тест та отримати фахову консультацію. Викладачі мають можливість будувати навчально-методичні комплекси, тести, рекомендації, стежити за успішністю студентів, надавати консультації.

Метою викладання навчальної дисципліни “Англійська мова для професійного спілкування” є формування у студентів широкої (такої, що спирається на загальнонавчальну мову) професійно-орієнтованої комунікативної компетентності в говорінні, аудіюванні, читанні та письмі у професійній сфері спілкування. На вивчення навчальної дисципліни, яка викладається в КНУТД у 7-8 семестрах, відводиться 216 годин (6 кредитів ECTS), з яких 96 годин самостійної роботи. Програма дисципліни передбачає два модулі, кожен з яких включає в себе по два змістових модуля з двома темами. Отже, в цілому студенти вивчають вісім тем. Наведемо приклад змістового модуля 1: Areas of household services / Сфери побутового обслуговування

Тема 1. SPA management / Спа менеджмент

Формування комунікативних вмінь відбувається в рамках професійної сфери спілкування. Предметним змістом спілкування є тема “Управління спа салоном”.

Тема 2. Dry-cleaning service / Хімчистки

Формування комунікативних вмінь відбувається в рамках професійної сфери спілкування. Предметним змістом спілкування є тема “Управління хімчисткою”.

Проаналізуємо структуру НМК з англійської мови для професійного спілкування (рис. 1). Після аутентифікації свого акаунту в модульному середовищі студент обирає дисципліну “Англійська мова для професійного спілкування”, де відображається наступна структура: бібліотека з необхідною літературою для вивчення курсу; матеріали для аудиторної роботи з розбивкою по темах; матеріали для самостійної роботи з описами проектної діяльності студентів та матеріали для контролю (модульні контрольні роботи та рубіжні контролю) та самоконтролю (тести). Розглянемо кожен елемент окремо.

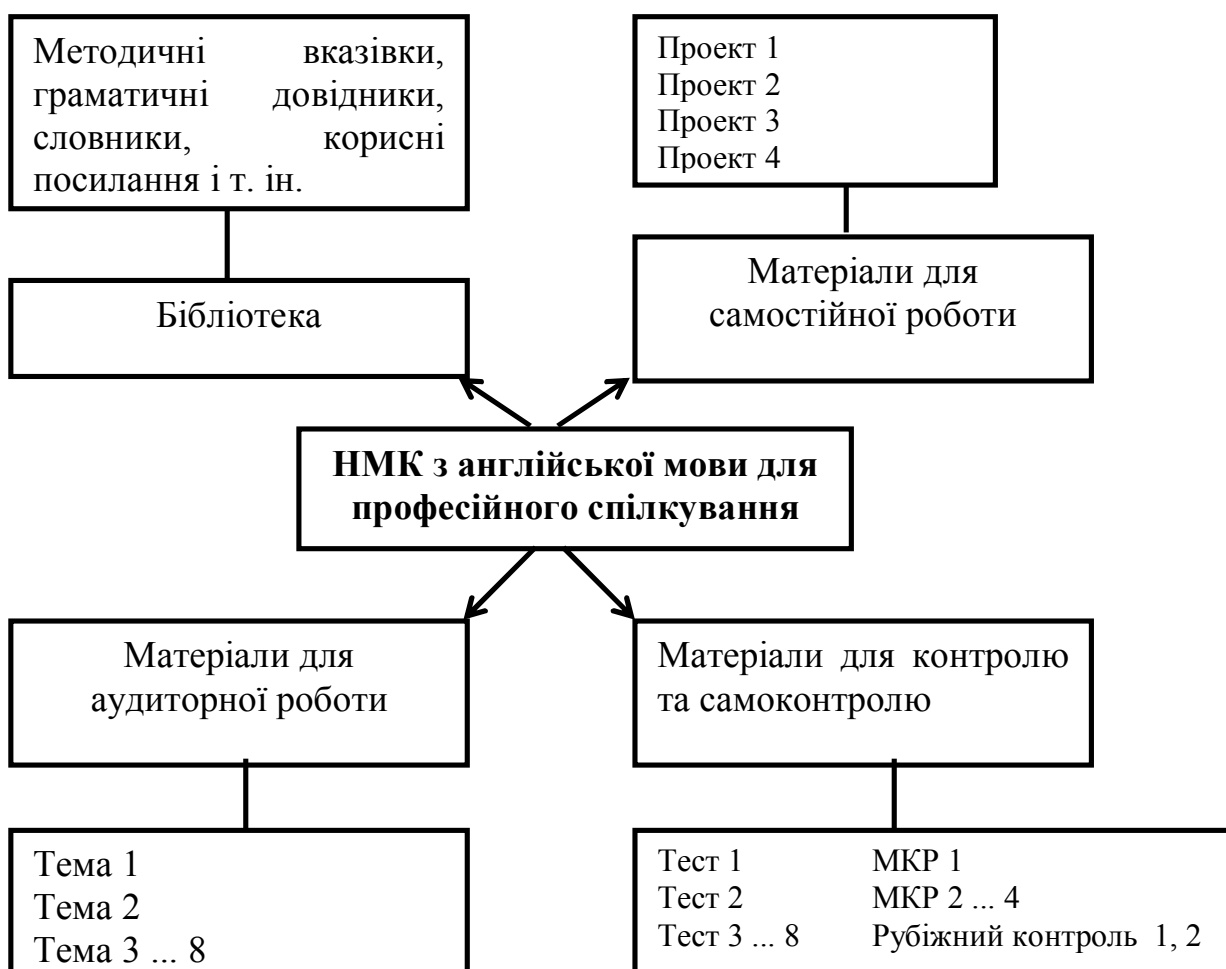


Рис. 1. Структура НМК з англійської мови для професійного спілкування.

Матеріали для аудиторної роботи. Опрацювання кожної теми відбувається в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, говорінні та аудіюванні. Отже, завдання кожної теми в НМК розділено на

три типи (читання, письмо, аудіювання). Говоріння відбувається як підсумковий результат вивчення теми безпосередньо під час заняття з викладачем. Під час роботи над першою темою в аудиторії, яке триває приблизно чотири тижня, студент має додаткові завдання у модульному середовищі по видам мовленнєвої діяльності, що сприяє глибшому її опрацюванню та кращому засвоєнню. Пропонуються такі види завдань: прочитати статті, подивитися відеороліки, прослухати аудіозаписи, скласти повідомлення, а також вправи на формування та автоматизацію граматичних та лексичних навичок.

Матеріали для самостійної роботи. Самостійна робота студентів організована за проектною методикою (комплексні навчальні методи, які дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, дають можливість студенту проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності). Студенти в складі малих груп творчо працюють над виконанням особисто значущого для них проектного завдання, у якому кожен одержує свою частку роботи, відповідно до особистих інтересів, нахилів, талантів. Тому в цій частині курсу детально покроково подається опис виконання групових проектів, тематика яких відповідає виучуваним аудиторним темам. Робота студентів над проектом триває протягом всього змістового модуля (приблизно вісім тижнів). Наприклад, виконання проекту “Leadership: the People Thing” до першого змістового модуля залучає такі види робіт: прочитати і схематично представити текст про корисні лідерські якості, розібратися в лідерських стилях, подивитися на YouTube тренінг з розвитку лідерських навичок, дослідити сайти за поданими посиланнями, на основі опрацьованого матеріалу підготувати постер “The most important skills of a good leader” та презентацію “What can you do to be a leader”.

Матеріали для контролю та самоконтролю. По закінченню роботи над кожною темою студентам пропонується пройти тест самоконтролю для виявлення прогалин у виучуваному матеріалі. Тест автоматично перевіряється комп’ютером та по завершенню подає рекомендації щодо питань, які потребують доопрацювання. Тест надає гарну можливість самооцінки та перевірки готовності до модульних контрольних робіт (МКР). У кінці кожного змістового модуля студенти виконують МКР, яка є показником рівня засвоєння матеріалу та враховується при виставленні заліку. МКР складається двох частин: Reading (прочитати текст 1 та визначити чи вірними є твердження; прочитати текст 2 та підібрати заголовки до абзаців) та Use of language (тести множинного вибору на виучувану лексику та граматику). Наприкінці вивчення модуля передбачено рубіжний контроль, де перевіряється засвоєння матеріалу всього модуля. Перевагами проведення такого контролю в модульному середовищі безсумнівно є те, що їхня перевірка відбувається автоматично і

результати одразу заносяться в журнал оцінок та формування тесту для кожного окремого студента відбувається в довільному порядку, що робить роботу над ним максимально індивідуальною. Спеціальна система обліку активності студентів дозволяє в будь-який момент побачити повну картину про участь в навчальному процесі в цілому та детальну інформацію по кожному елементу курсу зокрема [1].

Методологічну основу НМК визначають загальнодидактичні вимоги: науковість, новизна та евристичність подачі матеріалу, наочність пред'яви навчального матеріалу, свідомість та доступність навчання, систематичність, послідовність, активність та міцність засвоєння знань, умінь та навичок, рефлексивність та індивідуалізація навчання, орієнтація на автономність студентів. Навчальні матеріали НМК мають комунікативну спрямованість і складені на основі міжпредметної інтеграції.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі багаточисленних досліджень, присвячених методиці, методології, теорії і практиці створення електронних НМК та аналізу результатів апробації створеного НМК в групах студентів КНУТД, можна виділити наступні переваги використання мультимедіа, за допомогою яких можна:

- підвищити якість навчання в різних установах;
- презентувати студентам можливості роботи в різних сферах і на різних рівнях;
- забезпечити повторення (без втоми і без залучення всіх студентів), коли воно є необхідним для закріплення вмінь та навичок;
- оптимізація навантажень та наявність зворотного зв'язку;
- у короткий термін компенсувати різницю між великою кількістю студентів та обмеженою кількістю викладачів – у поєднанні розвитку ініціативи викладачів з покращенням умов їхньої праці.

Оновлення змісту навчання може гарантувати, що викладачі та студенти матимуть змогу працювати з сучасними автентичними джерелами. Така робота пов'язує навчання з найважливішими подіями сьогодення та підкреслює загальну ідею, що знання не є чимось фіксованим, а вони є доступним для студентів всесвітом відкриттів та бібліотекою аналізу.

Література

1. Соколова Э.Я. Сетевой электронный учебно-методический комплекс как образовательный ресурс для обучения профессиональному английскому языку (для студентов технических вузов) / Э.Я. Соколова // Инновационное образование в вузе: методология и теория: Вестник ТГПУ. Томск. – №4 (119) 2012. – с. 59-63.

2. Хоменко О. В. Інформатизація освіти та інформаційно-комунікаційні технології як засіб навчання іноземної мови у вищій школі. / Олександр Вікторович Хоменко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, В. 85. – С: Педагогічні науки. / Під ред. проф. Носко М.О. – 2011. – с. 165-167.

Микитюк С.

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди*

УДК 378.147:37.025

КАТЕГОРІАЛЬНА СТРУКТУРА РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті автор конкретизував ключові аспекти понятійного апарату ресурсного підходу в системі підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. Ресурсний підхід визначено як сукупність технологій, способів, прийомів виявлення й забезпечення використання ресурсів та розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування й стимулювання суб'єкта до самореалізації.

Ключові слова: ресурс, здібності, потенціал, ресурсний підхід, зовнішні ресурси, внутрішні ресурси особистості.

Микитюк С.

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии
Харьковского национального педагогического университета
имени Г.С. Сковороды*

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автор конкретизировал ключевые аспекты понятийного аппарата ресурсного подхода в системе подготовки будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях. Ресурсный подход определяется как совокупность технологий, способов, приёмов определения и обеспечения использования ресурсов и развития потенциалов личности с целью повышения эффективности различных видов её деятельности, организации общения и стимулирование субъекта к самореализации.

Ключевые слова: ресурс, способности, потенциал, ресурсный подход, внешние ресурсы, внутренние ресурсы личности.

Mykytiuk S.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology,
Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

THE CATEGORIC STRUCTURE OF THE RESOURCE-BASED APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

The author specified the key aspects of the conceptual framework of the resource-based approach in future teacher training at higher educational institutions. The resource-based approach is defined as a set of technologies, techniques and methods for identification and application of resources and development of individual potentials in order to increase the effectiveness of different types of activities, organization of communication and promotion of self-actualization.

Key words: *resource, ability, potential, resource-based approach, external resources, internal resources of the individual.*

Постановка проблеми. Основним напрямком розвитку освіти України визначено: створення системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати державну освітню політику, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [4].

Для сучасності актуальною є проблема уточнення категоріального поля педагогіки вищої школи. Тому що впровадження у навчальний процес єдиної системи, яка б сприяла й самоосвіті студентів та викладачів, передбачає попереднє визначення та засвоєння ключових дефініцій.

Аналіз останніх педагогічних досліджень, публікацій, присвячених цьому питанню (Ю. Бабанський, В. Безпалько, Д. Чернишевський, О. Філатов, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половникова, О. Пехота, А. Усова, Л. Рувінський, Т. Шамова та ін.) свідчить про те, що важливою умовою формування самоосвітніх навичок студентів є глибоке усвідомлення ключових позицій ресурсного підходу.

Ресурсний підхід залишається недостатньо розкритим у сучасних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях, хоча про його потребу у використанні пишуть науковці Т. Давиденко, Т. Шамова, вивчаючи питання управління освітнім процесом в адаптивній школі, Т. Цецоріна, досліджуючи проблему організації освітнього процесу у

школі на основі ресурсного підходу, Т. Рогова, розкриваючи в дослідженні необхідність урахування ресурсів особистості як один з принципів персоналізованого підходу. В. Павленко підкреслив значущість ресурсно-стильового комплексу методів в управлінні, А. Деркач пропонує до використання в практиці підготовки фахівців ресурсозберігаючі технології.

Формулювання цілей статті: конкретизація і системне узагальнення категоріального поля ресурсного підходу в системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стержньовими поняттями ресурсної концепції є поняття «ресурс», «потенціал», «здібність». Термін «ресурс» походить від французького слова *ressource*, що означає «допоміжний засіб».

В енциклопедіях, довідниках і наукових виданнях, в економічній, філософській літературі поняття «ресурс» або зводиться до перелічення, або звужується до однієї сфери людської діяльності (наприклад, до економіки). У складі ресурсів розглядаються природні, економічні, трудові, технічні, життєві, виробничі, інтелектуальні, інформаційні та інші, які у загальному сенсі визначають такі ознаки поняття «ресурси»:

1) труд, сировина і матеріали, обладнання, транспорт, електроенергія;

2) основні елементи економічного потенціалу, які має суспільство, що використовуються для конкретних цілей економічного і соціального розвитку; вони поділяються на матеріальні, фінансові, трудові і природні ресурси, що залучаються суспільством до господарського обігу;

3) товари чи послуги, які використовуються фірмами у процесі виробництва;

4) засоби, запаси; джерела засобів, доходів;

5) гроші, цінності;

6) запаси, можливості;

7) можливості, які суспільство надає учасникам діяльності і які ці учасники можуть свідомо використовувати. До них відносяться: структури громадянського суспільства; комунікативна мережа; час; земля; капітал;

8) вартість, ціна. Під ціною мається на увазі вартість тієї частини належних суб'єкту ресурсів, які потрібні йому для впливу на поведінку об'єкта. Сила влади оцінюється вартістю того, що необхідно було б об'єкту для недопущення впливу, який бажає здійснити суб'єкт. Чим менше докладається зусиль або використовується ресурсів, тим більшу владу має суб'єкт. Аналізуючи обидва трактування, доходимо висновку, що «ціна» – це та ж можливість, тільки в певній діяльності.

Спираючись на аналіз словникового тлумачення понять «ресурс» і «резерв», Л. Рибалко у своїй роботі зазначає, що вони майже не відрізняються за змістом, розкриваючи сутнісні сили особистості [6, с. 57-58].

Вивчаючи проблему діяльності класного керівника, С. Поляков, В. Лизинський теоретично визначили кілька положень про самі ресурси [5]:

1. Ресурс має два стани існування: стан спокою – ресурс як резерв, і актуальний стан, коли ресурс виступає як засіб, іншими словами – ресурс передбачає можливість, для реалізації якої необхідні додаткові дії. Ресурс існує у стані простору, ресурси діяльності просторово знаходяться або всередині навчального закладу, або поза ним. Особливе місце посідають ресурси самого учня.

2. Ресурс має власну логіку існування (термін існування). Виховні ресурси учнів можуть розвиватися упродовж переходу із класу в клас; в учнів з'являється досвід самоорганізації. Органи учнівського самоуправління об'єктивно є ресурсом для класного керівника, інша справа, якщо вони реальні, а не на папері.

3. Для вирішення того чи іншого завдання може відчуватися нестача ресурсів (обмеження ресурсів). Ресурси можуть реалізовуватися, залучатися, розвиватися – нарощуватися; нестача ресурсів може компенсуватися.

Аналіз підходів до визначення поняття дає змогу розглядати ресурс як сукупність можливостей, умов, засобів, необхідних для реалізації певних процесів.

Педагогічна наука зосереджує свою увагу на розвитку людини, яка як фізична істота є одночасно й істотою соціальною. Вона не лише вступає в політичні, організаційні, економічні відношення, а й одночасно самовизначається як особистість, стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі *ресурсів*, тобто сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості.

Особистість – виконавець і творець будь-якого виду діяльності. Від рівня потенційних можливостей особистості (внутрішнього ресурсу), а також можливостей зовнішнього ресурсу залежить рівень виконання діяльності. Чим ближче цей потенціал до вимог діяльності, тим ефективніший її результат.

Науковці відносно особистості виділяють зовнішні та внутрішні ресурси. Під зовнішніми ресурсами автори розуміють умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності як системи стимулів діяльності й розвитку, зокрема, заходи стосовно надання людині

можливості проявити свої досягнення; заходи стимулювання соціальної і професійної активності, морального заохочення за успіхи і досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ до інформаційного простору, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями. До зовнішніх ресурсів можна віднести створення соціально-психологічного клімату колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, що включає розмір і регулярність виплати заробітної плати, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [1].

Російський учений О. Кондаков розглядає й саму освіту як ресурс розвитку особистості, суспільства й держави, що може знаходити втілення:

- у психолого-педагогічному проектуванні процесу освоєння людського досвіду як сукупності ресурсів освіти людини;
- у підтримці інноваційної діяльності в конкретних освітніх системах, інвестиціях у сфері освіти;
- у варіативності освітніх цінностей, цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість, які можуть бути в певних умовах ресурсом розвитку індивіда, суспільства, держави та ін. [3].

До зовнішніх ресурсів, що необхідні для реалізації освітнього процесу (їх ще можна назвати ресурсами освітнього середовища), П. Самуельсон і В. Нордхаус відносять лабораторії, класи, підручники та ін. Крім указаних, зовнішніми ресурсами є також знання вчителя, засоби масової інформації, бібліотечні фонди, технічні засоби навчання, інтереси, а також система стимулів діяльності і розвитку, зокрема, заходи стосовно надання людині можливості проявити свої досягнення; заходи стимулювання соціальної і професійної активності, морального заохочення за успіхи і досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ до інформаційного простору, процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями; створення соціально-психологічного клімату колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [1].

На відміну від зовнішніх ресурсів, внутрішні зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) ресурсів особистості вчені виділяють такі підсистеми: біогенетичні (пов'язані зі спадковістю); фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать та

ін.); індивідуально-психологічні (рівень інтелектуального розвитку – інтелектуальні ресурси, особливості емоційно-вольові сфери та ін.).

Суттєвою складовою внутрішнього ресурсу особистості є здібності. Г. Сковорода писав: «Щастя можливе лише тоді, коли ми займаємося своєю справою відповідно до здібностей і призначення. А нещасний – той, хто призначений був для одного, але не знайшов себе чи зрадив своєму покликанню, і все життя займається іншою, не своєю справою» [2].

Ця думка українського філософа яскраво демонструє те велике значення, яке мають здібності у житті людини. Проблема походження, структури та ефективного розвитку здібностей була й залишається актуальною й нині.

Темі дослідження більш близьким є визначення Б. Теплова, який не погоджувався з тим, щоб вважати здібністю будь-яку властивість особистості, тому ввів обмеження: здібністю можна назвати тільки таку властивість, яка впливає на ефективність діяльності. Подібні заперечення висловлювала й Т. Артем'єва, котра вважає, що вищезгадані визначення здібностей можна сміливо замінити, наприклад, словами «характер» чи «емоції». У такому разі умовою успішного виконання діяльності може бути і вся психіка людини в цілому, і її характер, і ті чи інші мотиви, і у значній мірі – емоції людини.

У своїй роботі для визначення здібностей спираємося на положення С. Рубінштейна і Б. Теплова. Так, С. Рубінштейн розуміє під здібностями «...складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілу низку даних, без яких людина не була б здатною до певної конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності» [7].

Внутрішні ресурси є індивідуальним надбанням особистості, зумовлюючи її унікальність і джерело індивідуального розвитку. Тому в понятійному апараті, поряд із поняттям «ресурс», вживаються як тотожні поняття «потенціал», «можливість», «резерв», «людський капітал», «сутнісні сили», «потенційні можливості».

Поняття «потенціал» увійшло до понятійного апарату багатьох наук і його відносять як до суспільства у цілому, до певних його сфер і соціальних спільностей, так і до окремої особи. При цьому, як правило, мають на увазі сукупність наявних можливостей, засобів у певній сфері життя, діяльності, що охоплює як об'єктивно існуючі матеріальні цінності і можливості, людські ресурси, так і суб'єктивні сили і здібності людини, рівень її свідомості, підготовленості до того чи іншого виду діяльності, тобто вживається вченими поряд з іншими, такими як «можливість», «здібність»,

«ресурс», «сутнісні сили». Поєднуючись із категоріями «можливість» і «дійсність» та поняттями руху, розвитку, становлення, актуалізації, поняття «потенціал» трансформувалося, збагатилося новим змістом і отримало сучасну інтерпретацію, пов'язану з характеристикою організації ефективної діяльності людини та її особистісними якостями. У філософії поняття потенціалу пов'язується насамперед із категоріями можливості та дійсності, які як модальні характеристики буття відтворюють не тільки вірогідність, тенденцію становлення, але й стали реальність. «Можливість», виникаючи в рамках «дійсності» як одна з її потенцій, репрезентує майбутнє в сьогоденні і, перетворюючись на «дійсність», породжує нові можливості: такою є діалектика їх взаємного переходу.

Зміни в розвитку особистості пов'язані як із зовнішніми, так і внутрішніми факторами життєдіяльності суб'єкта, але у виконаному дослідженні розглядаються зовнішні впливи на людину (засоби й умови оточуючого середовища, узагальнений досвід людства в усному й письмовому вигляді, ЗМІ, віртуальна інформація, заохочення в діяльності, система управління тощо), що визначаємо поняттям «зовнішні ресурси» розвитку особистості, а «внутрішній капітал», «сутнісні сили людини», «людський ресурс» розкриваємо в поняттях «потенціал», «потенційні можливості», «особистісний потенціал», визначаючи їх як сукупність наявних індивідуальних можливостей (суб'єктивних сил, здібностей, підготовленості до тієї чи іншої діяльності, спілкування та ін.).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Викладене вище дозволяє визначити ресурсний підхід у педагогічній науці як сукупність технологій, способів, прийомів виявлення й забезпечення, використання ресурсів та розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування й стимулювання суб'єкта до самореалізації. Зовнішні ресурси як норми й вимоги і внутрішні як певні можливості розвитку індивідуальності тісно пов'язані між собою й обов'язкові для врахування в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, а також при подальшому здійсненні професійно-педагогічної діяльності.

Перспективним напрямом уважаємо розкриття методології, обґрунтування принципів положень і визначення шляхів реалізації ресурсного підходу в умовах гуманно-особистісної педагогіки.

Література

1. Аллаяров З. А. Педагогические условия личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аллаяров Зиннат Абдуллоевич. — Уфа, 2002. — 172 с.

2. Григорій Сковорода. Повна академічна збірка творів / [за ред. проф. Л. Ушкалова]. – Харків – Едмонтон – Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
3. Кондаков А. М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дис. ... доктора пед. наук, 13.00.01 / Кондаков Александр Михайлович. — М. — 2005. — 322 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
5. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. — 160 с.
6. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 443 с.
7. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологи / С.Л. Рубинштейн. — М., 1959. — С. 116—137.

Москаленко О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету*

УДК 378.147: 656.071.1

**ВПЛИВ НЕГАТИВНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОФЕСІЙНУ
ДІЯЛЬНІСТЬ АВІАЦІЙНОГО ДИСПЕТЧЕРА**

У статті проаналізовано впливи негативних факторів, зумовлених специфічними умовами професійної діяльності авіаційного диспетчера; диференційовано дві групи особливостей професійної діяльності диспетчера; розглянуто типи поведінки людини в екстремальних умовах та особливих ситуаціях.

Ключові слова: екстремальні умови, диспетчер, система УПР, стрес, шум.

Москаленко Е.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Кировоградской летной академии Национального авиационного
университета*

**ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНЫХ ФАКТОРОВ НА
ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АВИАЦИОННОГО
ДИСПЕТЧЕРА**

В статье проанализированы влияния негативных факторов, вызванных специфическими условиями профессиональной деятельности авиационного диспетчера; дифференцированы две группы особенностей

профессиональной деятельности диспетчера; рассмотрены типы поведения человека в экстремальных условиях и особых ситуациях.

Ключевые слова: экстремальные условия, диспетчер, система УВД, стресс, шум.

Moskalenko O.

Candidate of pedagogical sciences, an associate professor of the Department of Foreign languages, Kirovograd Flight Academy of the National aviation university

THE INFLUENCE OF NEGATIVE FACTORS ON PROFESSIONAL ACTIVITY OF AIR TRAFFIC CONTROLLER

The article covers the problems of the influence of negative factors, caused by the specific conditions of the professional activity of an air traffic controller; two groups of features of professional activity of the controller have been differentiated; the types of a person's behavior in extreme conditions and non-standard situations have been considered.

Keywords: extreme conditions, air traffic controller, system of ATC control, stress, noise.

Постановка проблеми. В процесі керування повітряного судна (ПС) екіпаж взаємодіє з диспетчером – головним помічником та наставником при виконанні польоту. Незважаючи на те, що диспетчер управління повітряним рухом (УПР) знаходиться на землі, а не у повітрі, його діяльність не менш відповідальна, ніж пілота та має низку особливостей, обумовлених сучасними тенденціями розвитку техніки. Підвищення світових стандартів щодо контролю та управління транспортом призводять до складності операцій, які виконує диспетчер. При цьому зростає кількість об'єктів керування, ускладнення обладнання та аеронавігаційних радіотехнічних систем. Все це веде до підвищення вимог до професійної підготовки диспетчерів, в тому числі в екстремальних умовах.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні основи професійної підготовки льотно-диспетчерського складу розкрито в багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях Р. М. Макарова, Є. В. Кміти, Д. В. Сіненка, О. М. Керницького, Г. С. Пашенко, В. В. Півень, Д. Л. Котляра, О. М. Онищенко, О. О. Щербакової, Р. М. Джафарзаде, С. Г. Косачевського, С. Г. Лобаря, Г. В. Асташової, О. О. Рачка, С. М. Зиньковської, В. А. Пономаренка, П. А. Корчемного та ін.

Постановка завдання. Специфічні особливості професійної діяльності диспетчерів пов'язані насамперед з високим ступенем відповідальності за безпеку польотів, нерівномірно розподіленим навантаженням, складністю метеообстановки. Для розкриття сутності

професійної діяльності диспетчера ми визначили завдання статті – проаналізувати негативні впливи, зумовлені специфічними умовами роботи авіаційного диспетчера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система ОНР спрямована на забезпечення безпечного та впорядкованого потоку повітряного руху та є результатом взаємодії «людина – машина», однієї з категорій загальноприйнятої моделі SHELL [1]. Для оптимальної реалізації цієї взаємодії потрібно враховувати можливості людини-оператора у поєднанні із досягненнями техніки, в тому числі при виконанні завдань, які виходять за межі їх можливостей. Умови, в яких диспетчер виконує професійні обов'язки, не завжди є оптимальними та погіршуються такими додатковими факторами [3]: кількість диспетчерів залишається незмінною, навіть у випадках, коли її потрібно збільшити у зв'язку із збільшенням кількості ПС. З іншого боку, системи УНР автоматично розподіляють стандарти ешелонування між великою кількістю ПС, внаслідок чого збільшується пропускна спроможність системи, а разом з тим втручання диспетчера у процес УНР та додаткове навантаження при недотриманні правил ешелонування. Крім того, часто обмеження за шумом не дозволяють диспетчерам та пілотам використовувати найкращі для них ЗПС, маршрути вильоту або схеми заходу на посадку.

Деякі характерні для диспетчера особливості розділені в авіації на дві категорії: ті, на які впливає система УНР, та фундаментальні загальні особливості людини [3]. До першої категорії віднесені стрес, нудьга, самовдоволеність та помилки людини. Інша категорія об'єднує особливості незалежні від системи УНР, а ті, що стосуються психофізіологічних відмінностей, компетентності при розв'язанні завдань, індивідуальні характеристики людини при опрацюванні інформації, процесі прийняття рішень, мислення.

Специфічність роботи диспетчера полягає насамперед у наявності стресу. Кількість захворювань, пов'язаних зі стресом, у порівнянні з іншими категоріями фахівців, зумовлена умовами роботи диспетчера. Це пов'язано з жорсткими вимогами щодо розв'язання професійних завдань, дефіцитом часу, відповідальністю за прийняте рішення, відмовою обладнання. Іноді стрес виникає під впливом таких факторів, як вплив навколишнього середовища, напружені стосунки між колегами, відповідальність за відмову обладнання, незадовільна оцінка навичок диспетчера, робота понад нормованого часу.

Виникнення стресу зумовлене двома факторами [3]: 1) змінний режим роботи, що призводить до порушення сну, впливає на соціальні

відносини; 2) виникнення стресу незалежно від роботи, пов'язано з сучасним темпом життя. Якщо у диспетчера з'являються ознаки стресу, його треба негайно усунути від роботи, оскільки безпека польотів та УПР не мають бути під загрозою. Ефективним є попередження стресових ситуацій шляхом правильної організації робочого міста, раціонального розподілу змін, графіку роботи, правильного формулювання завдань. Також важливим завданням з боку керівництва є турбота про здоров'я та добробут колег. Попередження стресів на роботі залежить від виявлення їх причин. Наприклад, причинами стресу можуть бути підвищені вимоги, перевантаження одного диспетчера, нерівномірно розподілені години роботи, цикли «робота – відпочинок». Вихід із такого становища може бути здійснення відповідних змін: зменшення навантаження, переведення диспетчера на більш легку роботу, корегування робочих годин, складання правильного графіку роботи (чергування нічних та денних змін). Сьогодні проводиться багато досліджень, спрямованих на виявлення причин та попередження стресу, але ця проблема залишається актуальною не тільки для диспетчерів УПР та ще не розв'язана повною мірою.

Набагато менше опрацьована проблема, пов'язана з виникненням нудьги на робочому місті диспетчера [3]. Проте нудьга є достатньо серйозною проблемою. Вона виникає у випадку, коли людина не веде активну діяльність. У диспетчера нудьга може виникнути і тоді, коли робота стала для нього монотонною та не потребує зусиль, хоча навантаження залишається незмінним. Це призводить до зниження рівня уваги та швидкості реакції, що впливає на рівень БП. Попередження цієї ситуації полягає у розробці завдань з ієрархічною структурою, які потребують розв'язання з поступовим збільшенням ступеню складності, що веде до додаткового навантаження та отримання навичок більш високого рівня. Також слід уникати частого повторення матеріалу, підтримувати новизну, складати завдання в залежності від індивідуальних можливостей диспетчера. Якщо час триває повільно, людина починає придумувати завдання для того, щоб час пройшов швидше. Це відволікає диспетчера та суперечить забезпеченню ефективного УПР. У циркулярі ІСАО 241 надано такі рекомендації для зниження ймовірності виникнення нудьги на робочому місті [3]: надати можливість диспетчеру самостійно планувати та регулювати робоче навантаження; планувати штатний розклад таким чином, щоб робота потребувала високої кваліфікації; планування завдань, робочого міста, обладнання повинні сприяти ієрархії навичок та забезпечувати можливість їх використання; сприяти роботі диспетчера у групі, а не одному, оскільки нудьга у групі виникає рідше, ніж на самоті.

Іншою проблемою, зафіксованою в роботі диспетчера, є впевненість. На перший погляд, впевненість необхідна для швидкого прийняття рішень та розв'язання завдань. Нерішучім диспетчерам немає міста в УПР. Проте надмірна впевненість призводить до появи самовдоволеності, що виражається у тому, що кожне утруднення йому здається незначним, а проблема задалегідь розв'язаною. Тому в процесі підготовки або підвищення кваліфікації рекомендовано запровадити більш високі вимоги щодо робочого навантаження, розв'язання неординарних завдань з урахуванням інтелектуальних обмежень кожного диспетчера.

Велику увагу у дослідженні негативного впливу на професійну діяльність диспетчера ІСАО приділяє втомиленості [3]. Безумовно, диспетчери схильні до втоми. При перевтомленні у диспетчера погіршуються розумові здібності, знижується працездатність, що негативно впливає на УПР та безпеку польотів. Керівництво не повинно допускати перевтоми диспетчера, надавати надмірні робочі години або висувати необґрунтовано високі вимоги до розв'язання професійних завдань. Вихід із цієї ситуації полягає у раціональному розподілі обов'язків, скороченні тривалості робочої зміни, оптимальній організації циклів відпочинку, забезпеченні додаткового тренування диспетчерів, використанні комп'ютерів та сучасного обладнання. Навіть в умовах зниженого навантаження, нудьги та низької інтенсивності руху диспетчеру потрібні перерви для відпочинку. Навіть при цьому рекомендовано, щоб робочий день диспетчера тривав не більше 8 годин. Деякі диспетчери складають графік роботи таким чином, щоб мати більше вихідних після змін, працюють у нічні зміни, але це не повинно досягатися за рахунок втомиленості та загрозувати безпеці та ефективності УПР. Також слід враховувати вік диспетчерів. Старшим за віком диспетчерам не рекомендовано працювати у нічні зміни, хоча їх досвід може певною мірою компенсувати зниження працездатності.

Доцільно зупинитися на фізичних негативних умовах роботи диспетчера, а саме шумі [3]. Високий рівень шуму знижує ефективність УПР. Диспетчеру доводиться часто взаємодіяти з іншими диспетчерами, у випадках, коли фоновий шум передається по каналах радіозв'язку сусіднім диспетчерам або навпаки в кабінку пілотів. З-поміж сучасних засобів, які регулюють рівень шумів популярними є безшумна вентиляція, шумопоглинаючі панелі, забезпечення швидкого затухання звукових хвиль для зниження шуму від ПС. Оптимальний рівень шуму у приміщенні, де працює диспетчер – 55 дБ. Це дозволяє оптимально спілкуватися з пілотами та іншими диспетчерами. Якщо рівень шуму

занадто високий, диспетчеру приходиться кричати. У таких умовах важливе повідомлення може бути не почуте та пілот може здійснити помилкові дії. Тому слід приймати міри щодо дотримання низького рівня шуму у робочому просторі УПР. Простежуючи роботу у команді пілота та диспетчера, слід звернути увагу на взаємозв'язок між шумом та веденням радіопередач. Ймовірність потенційних помилок мовленнєвих повідомлень диспетчера призвели до появи фонетичного алфавіту ІСАО. Цей алфавіт з'явився у результаті підбору слів, які максимально відрізняються звуковою тональністю з метою передачі по шумних каналах радіозв'язку. Крім використання алфавіту пілоти та диспетчери повинні говорити чітко та повільно, особливо в кінці робочої зміни, коли настає втомленість. Для запобігання втрати початку та кінця повідомлення, які можуть бути вирішальними, слід їх повторювати, а пілоту – підтвердити отримання повідомлення. Аналогічно, особливу увагу слід приділяти схильності людини чути те, що вона хоче, а не те, що сказано у дійсності.

Важливе значення для професійної діяльності пілотів та диспетчерів має розмежування типів поведінки людини в екстремальних умовах та особливих ситуаціях. Фахівець може бути достатньо підготовленим професійно, але його поведінка в особливих умовах може бути непередбаченою. Людина може неправильно сприймати інформацію, пропускати її, приймати неадекватні рішення та реалізовувати їх. В авіації це має надзвичайно важливе значення. Існує чотири типи реакцій в екстремальних та особливих умовах професійної діяльності [2]: напружена (емоційне, імпульсивне сприйняття обстановки); гальмівна (повна загальмованість у стресовій ситуації, що призводить до зриву діяльності, безконтрольності поведінки, стану афекту), боязлива (страх, розгубленість та утруднення в організації інтелектуальної діяльності, прагнення уникнути виконання відповідальних професійних операцій), прогресивна (висока працездатність, наполегливість, сконцентрованість сил на виконання операцій).

Висновки. Отже, професійна діяльність диспетчера динамічна та ускладнена. Диспетчеру треба утримувати цілісну картину повітряного руху у пам'яті. Тому робоче навантаження диспетчера не повинно перевищувати встановлених стандартів. Занадто мале навантаження спричиняє нудьгу, знижує рівень уваги та працездатності, призводить до втрати навичок. Особливо це відбувається у періоди низької кількості ПС у повітряному просторі. Разом з тим, існує складність повітряної обстановки, яка не залежить від кількості ПС. Тому у роботі диспетчера неможливо передбачити зниження одного навантаження за рахунок іншого.

Література

1. Герасименко Л. С. Адаптація викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах: [Монографія] / Людмила Сергіївна Герасименко. – Кіровоград: 2012. – 216 с.
2. Макаров Р. Н. Авиационная психология : Учебник / Р. Н. Макаров, М. И. Рубец. – М. : МНАПЧАК, 2003. – 312 с.
3. Человеческий фактор при управлении воздушным движением // Человеческий фактор : Сб. мат. № 8. – Циркуляр ICAO 241 / АН 145. – Монреаль, Канада, ICAO, 1993. – 51 с.

Нечепорук Я.

аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету

УДК 629.7.07

ГОТОВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В даній статті узагальнено і класифіковано теоретичні уявлення деяких науковців про сутність і компоненти поняття готовності до професійної діяльності авіаспеціалістів. Зазначена важливість готовності, як необхідної складової підготовки курсантів льотних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності. Визначена різниця схожих між собою понять «готовність» і «підготовленість».

Ключові слова: *готовність, професійна діяльність, курсант, льотний навчальний заклад, авіаспеціаліст.*

Нечепорук Я.

аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету

ГОТОВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ЛЁТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье обобщено и классифицировано теоретические представления некоторых научных деятелей о сущности и компонентах понятия готовности к профессиональной деятельности. Отмечена важность готовности, как необходимой составляющей подготовки курсантов лётных учебных заведений к будущей профессиональной деятельности. Определена разница похожих понятий «готовность» и «подготовленность».

Ключевые слова: *готовность, профессиональная деятельность, курсант, лётное учебное заведение, авиаспециалист.*

Necheroruk Y.

post-graduate student of Kirovograd flight academy of National aviation university

READINESS AS ESSENTIAL PART OF CADETS' PROFESSIONAL TRAINING IN FLIGHT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article shows the generalized and classified theoretical sense of the notion «readiness for professional activity» described by some scientists. It was also indicated that readiness is an essential part of flight cadets training. It was determined the difference between two similar notions «readiness» and «preparedness».

Key words: *readiness, professional activity, cadet, flight educational institution, flight specialist.*

Постановка проблеми. Соціальні й технологічні зміни в нашій країні, розширення міжнародних ділових і культурних контактів, створення спільних підприємств, інтенсифікація професійної діяльності в тісному контакті з іноземними колегами актуалізують проблему підвищення якості вищої освіти, яка характеризується не лише певними знаннями зі спеціальності, але й здатністю майбутніх випускників спілкуватись іноземною мовою. Таке спілкування не має обмежуватись лише базовою тематикою, його слід спрямовувати на майбутню професійну діяльність студента. Враховуючи ці сучасні тенденції виникає необхідність у підготовці спеціалістів міжнародного рівня, спеціалістів, які володіють іноземною мовою як універсальним засобом професійної діяльності, відповідно, викладання й вивчення професійно-орієнтованої мови вимагають зовсім інших підходів і методів.

Аналіз досліджень і публікацій. Готовність людини до професійної діяльності є предметом наукових досліджень у багатьох галузях різноманітних наук протягом довгого часу. Даною проблематикою займались і розглядали з різноманітних точок зору: О.Г. Асмолів, О.С. Прангішвілі, О.Б. Дмитрієва з точки зору професійної психології; М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович, А.М. Столяренко, В.П. Каширін, А.В. Мощенко – військової психології; Ф. Генів, Є.Г. Козлов, Б.І. Новіков, А.Ц. Пуні – психології спорту; Л.Г. Ахтарієва, Л.І. Божович, Л.Ф. Гайсіна – педагогічної психології; О.Б. Дмитрієва, О.С. Мельничук, О.В. Михайлов – психології розвитку.

Метою даної статті є визначення поняття «готовність» і з'ясування його значення, функцій та засоби реалізації. Акцентування уваги, що необхідною умовою здійснення високих професійних результатів є

сформована готовність спеціаліста до формування у нього необхідних навичок для успішної трудової діяльності. Наголосити на тому, що вивчення поняття готовності курсанта до майбутньої професійної діяльності – це основний фактор успішності майбутнього авіаспеціаліста.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні тема надійності в авіації актуальна як ніколи. Вона стає матеріально доступною і тому все більше і більше людей довіряють їй свої життя. Для попередження катастроф необхідно розглядати не лише технологічні аспекти, але й людський фактор. Практика показує, що більшість аварій відбувається через людські помилки. Тому аби попередити трагедії слід в процесі підготовки авіаспеціалістів звертати велику увагу на рівень їхньої готовності до роботи в особливо складних умовах.

Академік В.О. Пономаренко, автор концепції «людського фактору в авіації» у своїх працях характеризує вимоги до льотної професії наступним чином: «Враховуючи перехід від звичайних повітряних суден до літаків останніх модифікацій 4-го покоління, від авіаспеціаліста почали вимагати моральної стійкості духу і різкого та інтенсивного розвитку розуму. В авіації навчання – це етична цінність адже воно – запорука безпеки і життя. В даному випадку мова йде не про масштаб, а про специфіку розуму. Розум – це якість психіки бачити й відчувати те, що у майбутньому виявиться головним. Розум льотчика – це бачити за горизонтом» [7].

На нашу думку, курсанти льотних навчальних закладів мають, адекватно оцінивши свої можливості, розрізняти готовність до навчання і готовність сприймати та вивчати велику кількість інформації, яку в майбутньому слід буде обов'язково відобразити у професійній діяльності. Тому аби чітко зрозуміти, як саме сформувати готовність до професійної діяльності у майбутніх авіаспеціалістів, слід ґрунтовно дослідити це поняття.

Глумачний словник української мови [1] дає визначення поняттю «готовність», похідного від прикметника «готовий» і означає: 1) той, який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; 2) «готовий на» - той, який висловлює згоду, схильний до чого-небудь або виявляє бажання зробити що-небудь. Враховуючи ці визначення можна припустити, що навіть якщо курсант закінчив льотний навчальний заклад і отримав усі необхідні сертифікати назвати його готовим до професійної діяльності можна лише в процесі безпосередньої професійної діяльності. Готовність слід формувати у навчальному закладі, а перевіряти безпосередньо на практиці.

Готовність – активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил заради виконання задачі. Для

готовності до дій необхідні знання, вміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії. Готовність до певного роду діяльності (гра, навчання, праця) передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної навчальної або трудової задачі є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності в роботі. Ускладнюють виникнення готовності пасивне відношення до поставленої задачі, байдужість, відсутність плану дій і намірів максимально використати свої здібності чи досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, до невідповідності у функціонуванні психічних процесів тим вимогам, що диктує певна ситуація [4].

Спеціалісти з підбору персоналу одного із кадрових агентств Російської Федерації («Лекс») провели порівняльний аналіз понять «готовність» і «підготовленість». На їх думку готовність в прямому розумінні має два значення. Перше – це згода зробити що-небудь, як добровільне й осмислене рішення, направлене на діяльність; друге – як характеристика стану, в якому все готове до чогось і який забезпечить виконання поставленого завдання. Дані спеціалісти, опрацювавши багато наукових джерел, зробили висновок, що терміни «готовність» і «підготовленість» хоча і мають багато спільного, насправді різняться своєю сутністю. Вони зазначають, що підготовленість розглядається як наявність у спеціаліста особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок й умінь, що дозволяють у будь-який час успішно вирішувати поставлені перед ним задачі й виконувати функціональні обов'язки. При цьому підготовленість спеціаліста до діяльності в цілому ще не означає, що він готовий у певний момент здійснити необхідні дії, тим більш результативно. На практиці багато залежить від мотивації, внутрішньої зібраності, вольової настроєності, здатності в даний момент виконати необхідну роботу і досягти потрібних результатів [8].

Готовність спеціаліста вони розглядають у більш вузькому розумінні як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій, а у широкому як сукупність професійно обумовлених вимог до людини – традиційно найбільш активно вивчалась військовою і спортивною психологією, а також психологією праці. На даний момент кількість робіт і напрямків досліджень, пов'язаних із даним питанням, особливо по відношенню до різних видів професійної діяльності, значно зросло, що пояснюється підвищеною теоретичною й практичною значимістю розробки цієї тематики. Існує чимало різноманітних підходів до визначення поняття

«готовність» і його трактовок. Це залежить від теоретичних вподобань авторів і специфіки задач, які вони вирішували у своїх наукових дослідженнях. У всьому різноманітті можна виокремити три підходи, рівня вивчення готовності спеціалістів до професійної діяльності: психофізіологічний, функціонально-психологічний й особистісний [8].

У психофізіологічному підході під готовністю розуміється можливість будь-коли негайно включитись до діяльності, здатність діяти організовано і цілеспрямовано в складних та небезпечних умовах, в умовах дефіциту часу і відсутності чіткого алгоритму дій, підвищеного рівня матеріальної та моральної відповідальності притаманні далеко не кожній людині. Світовий досвід доводить, що в подібних "критичних" професіях здатні працювати далеко не всі люди, які отримали відповідну кваліфікацію і освіту. Надійність в екстремальній ситуації не визначається стажем, знаннями працівника або його палким бажанням. Для таких професій альтернативи психофізіологічному відбору немає, його відсутність чи ігнорування приводить як мінімум до значного відсіву в період навчання чи під час наступної діяльності [9].

О.О. Деркач досліджуючи проблему готовності до професійної діяльності, визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості спеціаліста, виокремлюючи пізнавальні, емоційні й мотиваційні компоненти. Ним виокремлюються умови формування готовності до творчої праці: 1) самостійність і критичне засвоєння культури; 2) активна участь у вирішенні суспільно важливих задач; 3) спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості – її психічних процесів [2].

Психологи М.І. Дяченко і Л.А. Кандилович визначають схожі, але дещо інші компоненти готовності:

- інтелектуальний – розуміння задач, обов'язків, знання засобів досягнення мети, прогноз діяльності;
- емоційний – впевненість в успіху, натхнення, почуття відповідальності;
- мотиваційний – зацікавленість, прагнення досягти успіху, потреба успішно виконати поставлену задачу. Чим важливіший для людини мотив і чим краще він його усвідомлює, тим швидше створюються сприятливі умови для формування готовності до професійної діяльності;
- вольовий – мобілізація сил, зосередженість на задачі, відсторонення від перешкод у роботі, подолання сумнівів [4,5].

Особливістю особистісного підходу – увага до етичного аспекту проблеми. В ньому розглядаються етично-психологічна готовність до діяльності, що має складну структуру і включає в себе:

- усвідомленість суспільної й особистісної значимості трудової діяльності;
- любов до своєї професії, радість і насолода від праці;
- здібність працювати в колективі і заради його інтересів.

В останньому розумінні готовність – це значно ширше поняття. У змісті готовності включаються здібності і загальні психологічні умови, необхідні для успішної діяльності: інтереси, схильності, психологічні стани, знання, навички й уміння.

Інша, доволі вагома, кількість досліджень підтримують думку, що готовність до професійної діяльності слід розглядати крізь призму станів. Прихильники даного підходу відстоюють думку, що саме в конкретних психічних станах проявляє себе, зрештою, активність людини. Стан готовності вони вважають цілісним проявом особистості у певних умовах життєдіяльності. Під психічним станом готовності розуміється внутрішнє налаштування, застосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент. Тобто готовність до того чи іншого виду діяльності проявляється безпосередньо перед її початком, коли необхідно прийняти рішення про свою готовність до виконання конкретної робочої задачі. Такий стан виникає на основі передбачення ситуації і характеризується настроєм і мобілізацією психіки на подолання труднощів і перешкод, на досягнення ефективного результату.

Таким чином, можна говорити про два види готовності: довготривалій і ситуативній (часовій). Загалом довготривала готовність включає в себе:

- позитивне відношення до певного роду діяльності, професії;
- адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- стійкі професійно важливі особливості сприйняття: увага, мислення, емоційні й вольові процеси;
- необхідні в даній галузі діяльності знання, навички і вміння.

Тимчасовий стан готовності, як правило, відображає особливості і вимоги майбутньої ситуації. Виникнення і становлення ситуативної готовності обумовлюються такими чинниками, як розуміння фахівцем майбутньої задачі, усвідомлення особистої відповідальності за її рішення, упевнене бажання добитися успіху і розробка чіткого плану дій.

Слід зазначити, що обидві форми готовності існують і проявляються в єдності, поєднуючись в процесі виконання завдання та визначаючи у результаті ефективність діяльності фахівця. При цьому тимчасовий стан готовності, як правило, залежить від тривалої готовності і, у свою чергу,

визначає її продуктивність в конкретних умовах. Зміст і структура готовності визначаються вимогами самої діяльності до психічних процесів, станів і властивостей особи, а також її життєвого і професійного досвіду. Найбільш перспективною, на наш погляд, є інтеграція різних уявлень про готовність на основі системного підходу [6].

Багаторівневий характер готовності свідчить про її складну структуру. Спираючись на накопичені у сучасній науці теоретико-експериментальні уявлення про готовність, а також на експертну думку авіаспеціалістів ми схематично відобразили структуру готовності майбутніх авіаспеціалістів до професійної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Структура готовності майбутніх авіа спеціалістів до професійної діяльності

Компоненти готовності	Зміст компоненту	Показники сформованості компоненту
1	2	3
Мотиваційний	Направленість особистості курсанта до авіаційної діяльності, позитивне ставлення до обраного виду професійної діяльності	– позитивне ставлення курсанта до авіаційної спеціальності; – прагнення досягти успіху; – розуміння та усвідомлення важливості задач, які мають виконувати авіаспеціалісти; – задоволеність курсанта умовами майбутньої діяльності.
Саморегуляційний	Уміння ставити перед собою цілі, моделювання важливих умов для їх досягнення, вміння зіставляти запланований і отриманий результат, готовність відповідати за свої вчинки і дії.	– індивідуальні особливості планування цілей, моделювання, програмування; – волюві якості; – уміння брати відповідальність на себе.
Оціночний	Зовнішня оцінка і самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу авіаційним інструкціям.	– успішність курсантів; – психологічне сприйняття курсантами стратегії «розбору» польотів.

Висновок Розглянувши різні підходи до визначення сутності поняття «готовність» ми зробили висновок, що це – психофізіологічний, емоційний, мотиваційно-підкріплений стан, що дозволяє особі (спеціалісту) успішно й ефективно виконувати поставлені перед нею

професійні задачі. У разі успішного розвитку готовності, спеціаліст здатен проявляти готовність як у довготривалих так і в ситуативних умовах.

Подальші дослідження спрямовані на вивчення поняття готовності у навчальному процесі вищих льотних навчальних закладів. Дослідити основні принципи формування готовності курсантів до саме до іншомовного професійного спілкування.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови // В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М., 1993. - 168с.
3. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / О.Б. Дмитриева. – М., 1997. – 188 с.
4. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 208 с.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во «Университетское», 1976. – 564 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964. – 342 с.
7. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. / В.А. Пономаренко - Изд. Поликом, Красноярск, 2006 – 629с.
8. Режим доступу: <http://www.le-x.ru/professii/podgotovlennost-i-gotovnost.html>
9. Режим доступу: http://gnmc.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=41

Перова С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

УДК 378.016.81’25

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

У статті окреслено проблему формування професійної перекладацької компетентності студентів немовних спеціальностей, визначено термін «перекладацька компетентність у сфері професійної комунікації». Розглядається місце перекладацької компетенції у складі загальнопрофесійної компетентності майбутнього фахівця. Зазначено

фактори одночасного вивчення іноземної мови та перекладу у сфері професійної комунікації.

Ключові слова: компетентність, перекладацька компетентність у сфері професійної комунікації, навчання перекладу студентів немовних спеціальностей.

Перова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода ГЗ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗов

В статье обозначена проблема формирования профессиональной переводческой компетентности студентов неязыковых специальностей, дано определение термина «переводческая компетентность в сфере профессиональной коммуникации». Рассматривается место переводческой компетенции в составе общепрофессиональной компетентности будущего специалиста. Указаны факторы одновременного изучения иностранного языка и перевода в сфере профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: компетентность, переводческая компетентность в сфере профессиональной коммуникации, обучение переводу студентов неязыковых специальностей.

Perova S.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Translation Studies of the State Establishment „Luhansk Taras Shevchenko National University”

THE PROBLEM OF FORMATION OF TRANSLATOR'S COMPETENCE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS OF THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The aim of the article is to outline the problem of the formation of professional translator's competence of the non-linguistic students the institutions of higher education. The author suggests her own view on the definition of the term “translator's competence in the sphere of professional communication” as the ability to perform as a translator in the situation of crosscultural professional communication on the basis of knowledge, skills, practice, schemes of actions and practical experience in translation from the

native language into the foreign one and from the foreign language into the native one. The place of the translator's competence in the structure of general professional competence of the future specialist is taken into consideration. The factors of co-learning of the foreign language and translation in the sphere of professional communication are given.

Key words: *competence, translator's competence in the sphere of professional communication, translation teaching competence of the non-linguistic students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Стрімкий процес розвитку культурних, економічних, політичних зв'язків між різними державами зумовлює той факт, що фахівець практично кожної сфери діяльності потрапляє у так звані міжкультурні й міжмовні ситуації, де від нього очікується не лише високий рівень ключових та професійних компетентностей, а й здатність забезпечити комунікацію між представниками різних лінгвокультур з орієнтацією на їхню професійну діяльність. У цьому контексті професійна прагматика перекладу висуває нове завдання для навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей ВНЗ – сформуванню професійну перекладацьку компетентність, яка дозволить їм ефективно діяти у процесі забезпечення професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації як перекладачу. Проблема полягає в тому, що існує соціальний запит на фахівців, які мають високий рівень перекладацької компетентності в межах їхньої спеціальності, але практично відсутньою є теоретична та методична база такої підготовки студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема формування професійної перекладацької компетентності та підготовки фахівців, здатних здійснювати професійно орієнтований переклад з іноземної мови і навпаки, наразі залишається найменш дослідженою у педагогічній та методичній літературі. Питання дидактики перекладу у своїх роботах розглядають Н. Гавриленко, І. Халеева, А. Штанов, В. Комісаров. Так, І. Халеева висвітлює формування перекладацької компетенції на різних етапах навчання іноземних мов, В. Комісаров розглядає структуру і зміст перекладацької компетенції, А. Штанов досліджує методику викладання перекладу в контексті компетентнісного підходу, Н. Гавриленко

займається пошуком дидактичних засобів навчання перекладу у сфері професійної комунікації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування професійної перекладацької компетентності студентів немовних спеціальностей, а також у спробі визначити поняття «перекладацька компетентність у сфері професійної комунікації».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійний профіль випускника ВНЗ у сучасних умовах вимагає від студентів оволодіння певною системою компетенцій, яка за умови об'єктивного внутрішнього членування складових такої системи подає нову якість на виході й забезпечується:

- цілісністю освітнього процесу на всіх його етапах;
- орієнтованістю на кінцеву підсумкову мету;
- внутрішньою взаємопов'язаністю та інтегрованістю складових його компонентів.

Тобто, організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного фахівця має бути спрямована передусім на формування та розвиток його професійної компетентності.

У загальному контексті термін „компетенція” (competence) було запропоновано Ноамом Хомським (Avram Noam Chomsky) у 1965 році відповідно до теорії мови, трансформаційної граматики [4]. Н. Хомський виділив у межах своєї менталістської концепції поняття компетенції (вродженої здатності до мовлення – competence) та продукування мовлення (реальної мовленнєвої активності – performance).

У педагогічній літературі часто використовується терміни „компетенція”, „компетентність”. Їх широке використання загалом виправдане, особливо у зв'язку з необхідністю модернізації змісту освіти. Частіше за все ці поняття ототожнюються, але існують спроби вирізнити ці поняття.

На сьогодні до визначення й зіставлення цих категорій існують такі основні підходи:

- компетентність і компетенція розглядаються як синонімічні, для яких ключовим словом може слугувати, наприклад, „здатність” (Т. Гудкова, Є. Зеєр, В. Кальней, А. Миролубов, О. Пометун, С. Шишов та ін.);
- компетенція визначається як складова частина компетентності: компетенція як коло повноважень особистості є твірним, більш вузьким поняттям, ніж компетентність. У межах своєї компетенції людина може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати

або не мати чи набути компетентності в певній сфері (Н. Бібік, В. Дьомін, К. Махмурян, О. Пометун, В. Софронова, А. Хуторської та ін.);

– диференціація у визначенні понять (О. Проворов, О. Смолянинова, А. Хуторської та ін.). Зокрема, ключовим словом для компетентності може стати „здатність” (С. Шишов і В. Кальней), для компетенції – „коло повноважень”, „соціальна вимога” (А. Хуторської).

У своєму дослідженні ми дотримуємося такої думки, що компетентність – це спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання й дають здатність людині визначати й розв’язувати в різноманітних ситуаціях проблеми, характерні для певного кола діяльності. Компетенцію ми розглядаємо за З. Курлянд як „внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення програми (алгоритми) дій, системи цінностей і ставлень), що потім виявляються в компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви” [2, с. 450]. Ці компетентності, виявляючись у поведінці людини, перетворюються в її особистісні якості, властивості та, відповідно, стають компетентностями, які характеризуються мотиваційними, смисловими й регуляторними складниками, поряд з когнітивними (тобто знаннями) та досвідом [Там само]. Компетенцію в контексті нашої роботи ми розглядаємо також і як певний інтегрований результат, який включає до свого складу всі традиційні результати освіти.

Для того, щоб визначити поняття «перекладацька компетентність у сфері професійної комунікації», розглянемо її місце в структурі професійної компетентності фахівця.

На нашу думку, компетенції фахівця будь-якого напрямку підготовки умовно можна поділити на дві групи: ключові („позапрофесійні”) та професійні (предметно-спеціалізовані).

Ключові (універсальні, соціально-особистісні, загальні) компетентності набувають сьогодні особливого значення. Вони необхідні для здійснення будь-якої професійної діяльності. Ключові компетентності пов’язані з успіхом особистості в рухливому, постійно мінливому світі. Вони проявляються в здатності людини вирішувати професійні завдання, використовуючи інформацію, комунікацію, соціально-правові основи поведінки в суспільстві тощо. Формування ключових компетенцій сьогодні стає головною метою освіти будь-якої особистості відповідно до вимог сучасного інформаційного полікультурного світу.

Ключові компетентності фахівця мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно зумовленими. Цими компетентностями повинні

володіти всі сучасні спеціалісти незалежно від сфери їхньої діяльності. З іншого, – ключові компетентності є професійно значущими, оскільки вони складають основу, базу для професійних компетентностей та дозволяють їм реалізовуватися більш повноцінно.

Важливою особливістю ключових компетентностей є те, що вони дають змогу випускникам вищого навчального закладу в разі необхідності бути запитаними на ринку праці та успішно реалізувати себе в інших професіях.

Загальнопрофесійні (базові, загальногалузеві) компетентності відбивають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, інженерної, медичної, юридичної тощо). Останнім часом у методиці навчання перекладу та лінгводидактиці можна спостерігати тенденцію, згідно з якою для виконання професійної діяльності фахівцю будь-якої сфери необхідно володіти фаховою компетентністю перекладача, що розглядається як здатність та вміння виконувати певні трудові функції [3, с. 174].

До сфери перекладознавства поняття «перекладацька компетентність» (translator's competence) було введено Г. Турі, однак одноставної думки щодо визначення цього терміну досі не існує. Оскільки переклад є видом комунікативної діяльності, у процесі якої перекладач виконує важливу соціальну функцію посередника між двома різномовними і різнокультурними спільнотами, то набуття студентом немовних спеціальностей набору комунікативних компетенцій не може відбуватися окремо від інших складових його загально професійної компетентності. В свою чергу, формування перекладацької компетентності є невід'ємною частиною процесу набуття комунікативної складової його професійного профілю.

До номенклатури загальнопрофесійних компетентностей студентів немовних спеціальностей ВНЗ з метою здійснення майбутньої фахової діяльності у межах міжкультурних відносин слід віднести, на нашу думку, такі види компетенцій, як:

– лінгвістична компетенція – здатність володіти сукупністю знань про структуру мовної системи, а також вміння оперувати цими знаннями в процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису;

– професійна комунікативна компетенція – здатність ефективно використовувати рідну та іноземну мову в професійній діяльності, в тому числі здатність розуміти автентичні наукові, науково-популярні, публіцистичні й спеціальні тексти професійного змісту; здатність розуміти автентичні усні тексти монологічного, діалогічного, полі логічного характеру в формі лекції, інтерв'ю, бесіди, дискусії, дебатів з питань

професійної діяльності; здатність виступати перед аудиторією з доповідями, повідомленнями, звітами з різноманітних професійних питань;

– перекладацька компетенція – здатність виконувати всі види професійного перекладу, в тому числі письмовий, усний (у межах 15 хвилин), двосторонній, послідовний, реферативний з рідної мови на іноземну та з іноземної на рідну мову;

– екстралінгвістична – здатність застосовувати фонові (тематичні, енциклопедичні, соціокультурні тощо) та предметні знання, що виходять за межі лінгвістичних і перекладознавчих.

Додатково до цього переліку загальнопрофесійних компетентностей студентів немовних спеціальностей слід включати компетенції, які відбивають специфіку конкретного фаху, наприклад, психологічного, фізико-математичного, філологічного, юридичного тощо.

Теоретичними передумовами формування перекладацької компетентності студентів немовних спеціальностей ВНЗ є концепції і теорії перекладу як специфічного виду діяльності, який виступає як професійно значущий для майбутніх фахівців. Сутність перекладу зумовлена його основними функціями: комунікативною та посередницькою, а також його діяльнісним аспектом. У зв'язку з цим, переклад у сфері професійної комунікації як діяльність є сукупністю перекладацьких дій, направлених на досягнення перекладацьких рішень у результаті застосування перекладацьких стратегій, а переклад постає як готовий продукт у вигляді тексту (усного чи писемного).

На основі цього, ми можемо визначити перекладацьку компетентність у сфері професійної комунікації як здатність до виконання перекладацької діяльності в ситуації міжкультурної професійної комунікації на основі знань, умінь, навичок, алгоритмів дій та практичного досвіду перекладу з рідної мови на іноземну й з іноземної на рідну мову.

Зрозуміло, що формування перекладацької компетентності у сфері професійної комунікації студентів немовних спеціальностей ВНЗ зумовлюється їхньою мовленнєвою підготовкою. Коли майбутні фахівці добре володіють мовою оригіналу і мовою перекладу, навчання перекладу зводиться до формування власне перекладацької компетентності студентів: розвиток перекладацьких навичок і вмінь, необхідних для роботи з текстами різних жанрів, стилів, навичок долати технологічні труднощі перекладу, вмінь застосовувати різні види перекладу тощо.

За умови недостатнього володіння студентами іноземною мовою навчання перекладу відбувається паралельно з вивченням цієї мови. У таких випадках необхідно враховувати відсутність у студентів достатньої

мовленнєвої підготовки і доповнювати безпосереднє оволодіння основами перекладу вивченням особливостей іноземної мови.

На думку А. Зайченка паралельне вивчення іноземної мови та перекладу студентами немовних спеціальностей ВНЗ пояснюється такими факторами, як необхідність формування іншомовної комунікативної компетенції, яка відбиває потреби майбутньої професійної діяльності випускників немовних спеціальностей; визнання того, що основу перекладацької діяльності у сфері професійної комунікації складають мовна і комунікативна компетенції; недостатній рівень володіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ; необхідність за відносно нетривкий період (2 роки) опанувати іноземну мову на достатньому рівні для професійного спілкування; можливість оптимізувати процес формування професійно орієнтованої мовленнєвої особистості [1].

Одночасне вивчення іноземної мови та перекладу в сфері професійної комунікації передбачає паралельний розвиток мовленнєвих навичок і вмінь з основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, писемне мовлення) й формування власне фахової перекладацької компетентності. Наприклад, навчання письмового перекладу поєднується з навчанням читання з повним розумінням тексту і письму, навчання усного перекладу – з навчанням говоріння й аудіювання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, наявність у студентів немовних спеціальностей ВНЗ сформованої перекладацької компетентності у сфері професійної комунікації є однією з умов їхньої майбутньої успішної професійної діяльності. Переклад є засобом, що дозволить ефективніше розв'язувати професійні завдання, буде сприяти успішному просуванню на ринку праці, дозволить отримати доступ до нових інформаційних джерел іноземною мовою, розширити кваліфікаційні можливості тощо.

Перспективними напрямками дослідження вбачаються проблеми організації навчального процесу формування перекладацької компетентності студентів немовних спеціальностей, а також розробка методичного забезпечення цього процесу.

Література

1. Зайченко А. А. Методика сопреподавания языка и перевода (программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», английский язык): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Зайченко Андрей Александрович. – Пятигорск, 2006. – 418 с.

-
2. 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. – 495 с.
 3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с. – (Серія «UTTA Series»).
 4. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1965. – 259 p.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Аблаєв Е.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики викладання Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет”

УДК 37.014 (477)

ВИТОКИ ІДЕЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У пропонованій статті автором здійснено ретроспективний аналіз виникнення та розвитку педагогічних ідей вітчизняних педагогів щодо взаємодії сім'ї, школи та громадськості. Підкреслено значення діяльності провідних педагогів Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького, які здійснили історичний вплив на становлення та розвиток означеної проблеми, створили педагогічні системи та запровадили їх у діяльність загальноосвітніх закладів освіти. Підсумком статті є думка про те, що для налагодження системи взаємодії сім'ї, школи та громадськості необхідно використання цього досвіду в сучасних умовах виховання.

Ключові слова: педагогічна думка, взаємодія, громадськість, сім'я, загальноосвітня школа.

Аблаєв Е.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии и методики преподавания Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет"

ИСТОКИ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В предлагаемой статье автором осуществлен ретроспективный анализ возникновения и развития педагогических идей отечественных педагогов по взаимодействию семьи, школы и общественности. Подчеркнуто значение деятельности ведущих педагогов Н. Крупской, А. Макаренко, В. Сухомлинского, С. Шацкого, совершивших историческое влияние на становление и развитие этой проблемы, которые создали педагогические системы и ввели их в деятельность общеобразовательных учебных заведений. Итогом статьи является мысль о том, что для налаживания системы взаимодействия семьи, школы и общественности необходимо использование этого опыта в современных условиях воспитания.

Ключевые слова: педагогическая мысль, взаимодействие, общественность, семья, общеобразовательная школа.

Ablayev E.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of English Philology and methods of teaching the National Higher education institution "Crimean University of Humanities"

ORIGINS OF THE IDEA OF INTERACTION of FAMILY, SCHOOL AND SOCIETY IN THE NATIVE EDUCATIONAL THOUGHT

The article deals with the retrospective analysis of the origins and the development of pedagogical ideas of native educators ideas in the interaction of family, schools and the society. The importance of the activity of leading educators has been pointed out, such as: A. Makarenko, V. Suhomlynskiy, S. Shatskiy who has historically influenced the formation and development of this problem, who have created pedagogical systems and have made them working in the activity of general educational establishments. The results of the article lies in the conception that in order to develop the system of the interaction of family, school and society we should use this experience in modern conditions of the bringing up.

Keywords: *pedagogical thought, interaction, society, family, general educational school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах відродження України, всіх сфер життєдіяльності суспільства першочерговим завданням є оновлення, реформування національної системи освіти. Це зумовлено соціально-економічними змінами, притаманними сьогоденню, які загострюють проблему виховання підростаючого покоління (особливо дітей шкільного віку). Сучасна реформа кардинально відрізняється від усіх попередніх тим, що вперше здійснюється за ідеями ціннісного буття людини, яка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Людина є продуктом суспільства, саме суспільство всебічно розвиває її, формує суспільні стосунки, поширює політичний, економічний та культурний світогляд. Іншими словами, особистість формується у тісному взаємозв'язку між системою виховання, яка існує у суспільстві; процесом самовиховання та у ході активної взаємодії з оточуючим світом.

Педагогічною наукою сьогодні ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в школі, для створення якісно нових стосунків між сім'єю, школою та громадськістю, спрямованих на затвердження людини як найвищої соціальної цінності. Одним із шляхів модернізації освіти є творче використання здобутків педагогів-гуманістів, психологів, філософів, дослідників у педагогічній теорії та практиці різних епох взагалі та новаторського періоду у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Для вирішення проблем успішної взаємодії сім'ї та школи в сучасних умовах доречно звернутися до досвіду минулих поколінь, оскільки в різні часи це питання привертало увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів.

Проблему родинного виховання, зокрема, стосунки між батьками і дітьми та напрямки сімейного виховання розглядали ще Т. Кампанелла, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Каптерев та ін. У середині XIX століття прогресивні ідеї, пов'язані з цією проблемою, знайшли своє вираження у працях М. Чернишевського, М. Добролюбова, П. Лесгафта, Б. Ленського, С. Золотарьова.

У витоків сучасної педагогічної думки щодо взаємодії сім'ї та школи стояли С. Шацький, П. Блонський, Н. Крупська. Значний вклад у розробку цієї проблеми вніс А. Макаренко. У післявоєнні роки пошуком нових форм та шляхів цього процесу займалися філософи та соціологи Г. Андрєєва, В. Афанасьєва, М. Кіріллова, Г. Смірнова; окремі аспекти взаємодії батьків та вчителів розглядалися у працях педагогів та психологів: Л. Божович, Н. Болдирєва, А. Леонтєва та ін.

Значний внесок у дослідження проблем родинного виховання зробили вітчизняні педагоги К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський. І саме з проблемою «школа і сім'я» була пов'язана розробка теорії сімейного виховання наприкінці XX століття М. Стельмаховичем, В. Постовим, Ю. Руденком, І. Бехом, Н. Ганусенко, Т. Алексеєнко.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження витоків ідеї взаємодії сім'ї, школи та громадськості у вітчизняній педагогічній думці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових та архівних джерел дозволяє стверджувати що, у педагогічній науці післяреволюційного періоду актуальності набули питання виховання підростаючого покоління. Цей час відзначився початком активного пошуку нових форм та засобів виховання. Проте у більшості випадків цей пошук був стихійним і відсутність фундаментальних наукових розробок призводила часто до протилежних висновків. Особливо гострі дискусії розгорталися навколо проблем суспільного виховання дітей, його змісту і завдань. Так, наприклад, в Україні нападки офіційної ідеології викликали члени Всеукраїнського вчительського союзу (ВУС), що виступали за затвердження українського національного духу, українського

національного напрямку виховання, вільної школи, відстоювали ідею школи поза політикою. Вони обґрунтовували необхідність виховання на національній основі, відстоювали ідею школи без політики.

На противагу цим ідеям висувалися завдання «пролетарської боротьби за знання, за оволодіння трудящими досягненнями культури». Представники цього напрямку в педагогіці (П.Блонський, Н.Крупська, А.Макаренко, С. Шацький) виступали за школу, що стоїть на платформі марксизму-ленінізму, та таку, що активно впливає на учнів строго певним чином: «Устрій школи, стан шкільної справи в країні завжди перебуває в прямій залежності від загального устрою політичного та економічного життя країни. Аполітичної школи ніколи не було. При капіталістичному ладі школа є знаряддям класової боротьби в руках буржуазії, могутнім засобом політичної боротьби і насильства одного класу над іншим... Стара школа була ковадлом, на якому виковувався потрібний для існуючого ладу раб та чиновник. Нова школа також буде ковадлом, але на ній виковуватиметься вільний громадянин соціалістичної республіки» [4].

Значний вклад у розробку теорії виховання, в обґрунтуванні необхідності тісної взаємодії сім'ї, школи та громадськості у вихованні дітей вніс видатний радянський педагог А. Макаренко. Його педагогічні ідеї отримали широке визнання і нині використовуються у практиці виховної роботи школи, сім'ї та трудових колективів.

Згідно поглядам А. Макаренка, громадське виховання повинно бути націлено, перш за все, через державні установи (школи, дитячі будинки, позашкільні дитячі установи). Як органічне подовження громадського виховання педагог розглядав виховання в сім'ї. Він зазначав, що суспільне виховання не замінює сім'ї, а приходить їй на допомогу. І провідною в цій єдності повинна виступати школа як інститут державного, суспільного виховання. А. Макаренко писав: «Сім'ї бувають хороші і погані. Заручитися тим, що сім'я виховує як треба, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання і організуючою ланкою повинна бути школа як представник державного виховання» [3].

Він вважав, що виховну роботу з дітьми необхідно організувати не тільки у державних установах, але й в родині, на вулиці, та у дворі. А. Макаренко, приймаючи ідею педагогічного керівництва сімейним вихованням з боку школи, стверджував, що мова йде, в цьому випадку, про просвітницькі, методичні, ресурсні можливості педагогічного керівництва, а не про те, що школа виступає по відношенню до сім'ї в ролі якогось контролера. У той же час А. Макаренко говорив про створення саме колективу вихователів, включаючи в нього і батьків, про наявність єдиної виховної стратегії, узгодженість дій. [3].

Одним з перших роль соціального середовища, як одного з компонентів виховного впливу на учнів, виокремив С. Шацький. В руках сім'ї, підкреслював педагог, зосереджені різні форми виховання дітей. Для правильного та успішного їх використання, для отримання позитивних результатів батьків необхідно озброїти відповідними знаннями, надавати їм педагогічну допомогу. Виконання цього завдання він покладав на школу, як на осередок, що керує виховною роботою сім'ї та різних громадських об'єднань. При цьому С. Шацький підкреслював, що завдання школи полягає в тому, щоб залучити сім'ю до спільної роботи зі школою.

Розглядаючи питання про напрями роботи школи з сім'єю, С. Шацький підкреслював, що така робота повинна починатися з вивчення сім'ї: «На вивчення сім'ї школа повинна витратити багато сил». При цьому особлива увага акцентувалася на тому, що «вивчення необхідно проводити не на око, не шляхом випадкового, такого, що хоч би залишає яскравий слід знайомства, але за допомогою розроблених схем обстеження, яким озброюється шкільний працівник» [7]. Таке вивчення, на думку автора, допоможе школі краще дізнатися виховні можливості сім'ї і вчасно надати необхідну педагогічну допомогу, спланувати виховну роботу, розробити конкретні заходи, тобто успішно проводити "педагогізацію батьків".

Відомий педагог С. Шацький сформулював методологічні підходи до організації взаємодії школи і навколишнього середовища, частиною якого є сім'я школяра. Він був прихильником такого підходу – фактична єдність школи з середовищем, тобто організація цілісного виховного процесу в мікросередовищі. Сформульовані С. Шацьким методологічні підходи до організації взаємодії школи і середовища не втратили своєї актуальності й до сьогодні. Можна сказати, що такі підходи повною мірою відображають сучасні тенденції у сфері взаємодії школи з середовищем і сім'єю, як частиною навколишнього середовища [7].

Одним з перших радянських педагогів, які пропагували ідею тісного взаємозв'язку сім'ї та школи була Надія Костянтинівна Крупська. Виховання в школі, зазначала вона, не може здійснюватися у відриві від сім'ї. Школа зобов'язана допомогти батькам правильно направляти виховання дітей, «бо можна виховати з доньки рабиню, можна виховати з неї дрібнобуржуазну індивідуалістку, яка не цікавиться навколишнім життям, яка стоїть осторонь від цього життя і лише нескінченно копається в своїх переживаннях, і можна виховати з дівчини колективістку, активну будівницю соціалізму, людину, яка черпає радість в дружній праці, у боротьбі за великі цілі, справжню комуністку» [2].

Складні питання виховання можуть бути вирішені тільки при тісному контакті батьків і школи, лише за цієї умови школа і сім'я зможуть долати труднощі, які зустрічаються в практиці виховання.

Заслужують на увагу розробки Н. Крупської щодо проблеми співвідношення сімейного та громадського виховання. Рішенню такої задачі, по її справедливому зауваженню, заважали суперечності суспільного життя, патріархальний сімейний устрій більшості сімей. Спочатку метою організації суспільного виховання вона висувала допомогу матері, звільнення жінки від сімейного гніту: «Як допомогти матері, що гнеться під тяжкістю дітородіння, вигодовування і виховання? Відповідь ясна – треба, щоб держава узяла на себе не тільки охорону материнства і дитинства, не тільки б піклувалося про жінку під час вагітності, та після пологів, але необхідно, щоб держава створила десятки тисяч ясел, дитячих садів, дитячих колоній, дитячих гуртожитків, де б діти отримували догляд, їжу, де б вони жили, розвивалися; вчилися в умовах, вдесятеро кращих, ніж які могла б для них створити своїми одноосібними зусиллями найдбайливіша мати» [1].

Н. Крупська в багатьох своїх роботах розробляла ідею єдиної виховної роботи школи і сім'ї, вказуючи, що не «можна говорити: ось в такому-то питанні хай впливає сім'я, в такому-то школа, а в такому-то суспільство. Весь виховний вплив так не розгородити». Але провідне місце в цьому процесі вона відводила школі, вважаючи, що «школа повинна впливати і на позашкільне суспільне виховання і на виховання домашнє. Школа у нас – провідна ланка в справі всього виховання підростаючого покоління» [2]. Н. Крупська підкреслювала, що жодна з цих форм не може повністю замінити іншу, можлива тільки відома компенсація слабких сторін однієї ланки за рахунок іншого.

Н. Крупська підкреслювала взаємодію об'єктивного та суб'єктивного факторів у формуванні особистості. Вона писала, що виховують людину не тільки окремі люди, виховують громадські організації, вулиця, виховує весь сімейний уклад, вся оточуюча дійсність, події, суспільний устрій в цілому, виховує не тільки дітей, але й дорослих. Розглядаючи сім'ю як «виховний колектив», Н. Крупська в той же час підкреслювала, що вона повинна підтримувати з іншими громадськими інститутами, трудовими колективами, школою багато чисельні та різноманітні зв'язки, взаємодіяти з ними, відчуваючи на собі їх вплив, та в свою чергу, впливати на них. Надаючи велике значення громадському вихованню вона не відокремлювала його від виховання у родині, вона пропонувала з'єднати виховні зусилля педагогів, батьків, громадськості й вважала, що лише єднання виховання громадського з вихованням сімейним забезпечить виховний ефект [2].

Неможливо залишити поза увагою педагогічну діяльність В. Сухомлинського. Велике значення він надавав роботі з сім'ями, тому протягом багатьох років у селі працювала батьківська школа, заняття в

якій проводилися два рази на місяць у кожній групі. У школі вчили батьків і матерів, як зміцнювати та берегти здоров'я дитини, розвивати її розумові здібності й мову, запобігти нервовим захворюванням, виховувати любов до праці й навчання. У своїх працях відомий педагог зазначав, що цю роботу педагогічний колектив вважав найпотрібнішою, найважливішою серед усіх інших справ [5]. Ідеї В. Сухомлинського поклали початок новому гуманістичному погляду на виховання дітей. Педагог вважав, що виховувати дитину тільки у межах школи неможливо, а відповідно й підкреслював виняткове значення позакласної та позашкільної роботи для всебічного та гармонійного розвитку особистості [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ґрунтовний аналіз педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що діяльність провідних вітчизняних педагогів була спрямована на пошук таких форм взаємодій сім'ї, школи та громадськості, які б рішуче змінили ставлення до взаємодії цих соціальних інститутів. У практичній діяльності вчених здійснювалася педагогіка співробітництва та співдружності вчителів і учнів, були втілені та запроваджені в життя ідеали гуманізму.

Таким чином, педагогічна діяльність і творчі здобутки Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін. відіграли велику роль у переосмисленні багатьох консервативних поглядів і традицій у педагогічній освіті досліджуваного періоду. Вони зробили значний внесок у розвиток нових напрямів взаємодії сім'ї, школи та громадськості.

Література

1. Крупская Н. Педагогические сочинения в 6-ти томах / Н. Крупская. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 1. – 367 с.
2. Крупская Н. Педагогические сочинения в 6-ти томах / Н. Крупская. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 6. – 512 с.
3. Макаренко А. Цель воспитания. Сочинения в 5-ти томах / А. Макаренко – М.: Педагогика, 1951. – Т. 5.
4. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967) / Під. ред. О. Г. Бондаря. – К.: Радянська школа, 1967. – 482 с.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – Т. 4 – 629 с.
6. Сухомлинский В. О воспитании / В. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1988. – 20 с.
7. Шацкий С. Школа и строительство жизни. Пед. соч. в 4-х т. / С.Шацкий – М., 1964. – Т.2. – 263 с.

Бочарова О.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37.013.74 (497.2)

РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В БОЛГАРІЇ

У статті розкрито особливості роботи з обдарованими учнями в Болгарії. Особлива увага приділяється позакласній та позашкільній роботі, предметним олімпіадам, які сприяють розвитку здібностей обдарованих учнів. Автор акцентує увагу на роботі педагогічних консультантів, які виступають посередниками у стосунках між учнями і шкільною системою, особливо в кризових ситуаціях. Суттєвий внесок у розвиток обдарованості робить болгарський педагог Д. Тодоріна. Дослідницею визначено чинники, які гальмують розвиток здібностей обдарованих учнів та подальші шляхи роботи з цією категорією дітей.

Ключові слова: обдарований учень, підтримка, розвиток здібностей, діагностика, позакласні заняття.

Бочарова Е.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ УЧЕНИКАМИ В БОЛГАРИИ

В статье раскрыты особенности работы с одаренными детьми в Болгарии. Большое внимание уделено внешкольной и внеклассной работе, которая направлена на развитие способностей одаренных детей. Автор акцентирует внимание на деятельности педагогических консультантов, которые выступают посредниками между учениками и школьной системой обучения, особенно в кризисных ситуациях. Значительный вклад в развитие одаренности осуществляет болгарский педагог Д. Тодорина. Исследовательницей определены факторы, которые тормозят развитие детских способностей и дальнейшие пути работы с этой категорией детей.

Ключевые слова: одаренный ученик, поддержка, способности, диагностика, внеклассные занятия.

Bocharova H.

Doctor of pedagogical sciences, professor. Horlivka Institute for Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University»

WORK WITH A GIFTED PUPIL IN BULGARIA

The subject of analysis are selected activities aimed at identification and development the students' talents in generally accessible schools in Bulgaria. In particular – changes that are currently taking place under the impact of new legal regulations on the organization of extra-curricular activities and subject olympiads and innovation in preparing teachers to work with gifted and talented students. On basis of the recommendations of the Bulgarian scientist D. Torodina the further directions of the work with gifted schoolchildren (creation of the favourable surroundings for the development of the children's creativity from the early childhood; creation of the corresponding conditions for training teachers on the level of licentiate, MA courses and doctoral candidacy; development of special academic curricula and programmes, individual programmes for schoolchildren to enrich the knowledge taking their needs, hobbies and interests into consideration; introduction of new effective technologies to develop the capabilities of gifted schoolchildren and their use in practice; work with gifted children neglected by the society, orphans, children, who come from poor ethnic groups; development of the educational materials for students and teachers-practitioners to identify and support the development of gifted schoolchildren; encouragement for the international organisations to function) as well as the factors, which slow down the development of schoolchildren's capabilities are presented: (lack of understanding and meaning of the work with gifted children by the society; lack of time at the lessons and out-of-school activities as well as lack of teachers' motivation and knowledge concerning the methods of diagnostics and work with gifted schoolchildren; lack of coordinated actions by all the establishments, institutions and organizations; lack of complex legislative regulations relating to the work with gifted schoolchildren).

Keywords: *gifted schoolchild, support, development of the capabilities, diagnosis, extracurricular activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку науки обдарованість розуміється педагогами-дослідниками як „потенціал людини до досягнень у навчанні та інших сферах на самому високому рівні у порівнянні з іншими людьми даного віку” [1, с. 37]. Обдарованими і талановитими називають тих, хто в силу своїх видатних здібностей демонструє високі досягнення у будь-якій галузі. Перспективи розвитку таких особистостей визначаються рівнем досягнень і потенційними можливостями в інтелектуальній, академічній, художній, творчій сферах. З метою виявлення ефективних шляхів роботи з обдарованими учнями, які сприяють розвитку здібностей і потенціалу українські компаративісти звертаються до досліджень науковців у сфері обдарованості тих країн, які займають лідируючі позиції. Особливий інтерес у роботі з обдарованими учнями представляє Болгарія, що

обумовлено схожістю національних менталітетів, культури, традицій, географічних та історичних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Останнім часом з'явилося багато праць українських та зарубіжних науковців, які вивчали проблеми обдарованості, зокрема в Росії (М. Біржева, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова); у різних європейських країнах (Л. Данілова, Л. Кокоріна, Е. Лодзінська, Л. Чухно) та США (І. Бабенко, П. Тадеєв, Н. Теличко). Однак аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що в Україні не здійснено цілісного дослідження обдарованості в Болгарії що й зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз напрямів роботи, спрямованих на ідентифікацію та розвиток здібностей обдарованих учнів у школах Болгарії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Після Другої світової війни в Болгарії існувала елітарна система навчання. До спеціальних елітних навчальних закладів належали мовні гімназії. Комуністична влада високо оцінювала володіння людиною іноземними мовами, вважаючи знання мов запорукою формування майбутньої еліти. У більшості випадків, учнями таких шкіл ставали діти партійних діячів. Майже до 1990 року лінгвістичні школи користувалися великою популярністю і вважалися одними з найпрестижніших навчальних закладів серед болгарського населення. Вступити до них можна було лише на підставі результатів вступних іспитів. До елітних навчальних закладів належали також профільні гімназії (мовні, математичні та художні). Це були, так би мовити школи для обдарованих учнів, добре мотивованих до навчання, і які мали високі оцінки. З соціально-економічними та політичними змінами, які відбулися в країні лінгвістичне навчання перестало бути елітарним. Останнім часом все більше болгарських шкіл пропонують учням вивчення іноземних мов. В країні спостерігається диференціація навчальних закладів з урахуванням досягнень учнів та селекції під час вступу до школи¹.

Серед багатьох проблем, з якими стикаються болгарські школи на різних рівнях – це зменшення контингенту учнів шкільного віку. У

¹ Особлива подяка за наданий матеріал зав. кафедри педагогіки Східно-західного університету імені Неофіта Рильського проф. Д. Тодоріній (Болгарія) та проф. Т. Гізі за зібраний та наданий матеріал під час стажування в університеті "Константин Преславський", (Шумен) у межах програми Erasmus Teaching Mobility (Польща).

більшості європейських країн кількість учнів віком від 10 до 19 років зменшилася на 1,3%. Значний спадок 4% спостерігається в Болгарії, Естонії, Литві та Румунії. Наступною проблемою є короткотривалість терміну навчання. Шкільний вік в Болгарії є найнижчим в Європі і становить 15,6 років, тоді як у більшості європейських країн – 17,2 років. Третьою проблемою є високі показники відсіву учнів, зокрема дітей з незаможних родин. Кожного року 20 тис. учнів (3%) залишають навчання в школі. Останньою важливою проблемою є показники досягнень болгарських учнів в міжнародній шкалі оцінки знань. Дані Комісії з якості знань учнів свідчать, що болгарські школярі мають найнижчі показники у читанні з розумінням тексту, математиці та знаннях з природничих дисциплін [5]. Тому освітня політика країни спрямована на подолання вищезазначених проблем.

З цією метою опрацьовуються і реалізуються нові освітні програми. До основних, прийнятих у 2013 році належать: Національна програма „Оптимізація мережі шкіл”; Національна програма підвищення кваліфікації вчителів; Національна програма „Інформаційні технології і комунікації в школі”; Національна програма „Школа – територія учнів”; Національна програма „Модернізація професійної освіти”; Національна програма „Турбота про кожного учня”; Національна програма „Створення прийомної архітектури середовища”; Національна програма „Рідна мова та зарубіжна культура”; Національна програма „Школа без бар’єрів”; Національна програма „Національна система стандартизованої зовнішньої оцінки”. Закон Про освіту („Закон за народната просвета”), прийнятий у 1991 році змінювався більш 20 разів. З 2012 року у наукових колах освітян тривають дискусії щодо прийняття нового закону. Однак незалежно від вищезазначених програм Міністерство освіти і науки Болгарії сформулювало два пріоритетні напрями: перший – інформатизація болгарських середніх шкіл; другий – покращення якості шкільних показників [3, с. 107].

Варто також додати, що болгарські школи є відображенням суспільних та економічних проблем країни. Незалежно від потреб, пов’язаних з ліквідацією суспільної відсталості та вирівнюванням освітніх шансів, болгарський уряд намагається допомогти і підтримати обдарованих учнів. В останні роки питання підтримки обдарованих учнів неодноразово розглядалися в законодавчих документах та положеннях. Міністерство освіти і науки зобов’язало робочу групу включити це питання у проект нового закону „Про початкову і середню освіту”. У розпорядженні Ради міністрів Болгарії „Про умови і організацію підтримки обдарованих учнів” („Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби”) від 1 січня 2004 року, на підставі

статті 15, Закону „Про охорону дитини” („Закон за закрила на децато”) записано, що особливої допомоги потребують дві категорії дітей – діти з групи ризику та обдаровані учні в науці, спорті та мистецтві. Підкреслено, що спеціальної опіки та психолого-педагогічної допомоги потребують як учні зі спеціальними освітніми потребами, які відстають в розвитку, так і учні, чиї здібності перевищують середні норми. Вказується також на необхідність спеціальної підготовки вчителів, інших спеціалістів у сфері опіки обдарованих учнів та допомоги різних установ [4; 6].

У статті 2 Розпорядження вказано на необхідність створення такої системи допомоги, яка б забезпечувала розвиток обдарованих учнів, надавала фінансову допомогу, розвивала потенціал. Міністр освіти і науки, міністр культури та міністр спорту зобов'язані розробляти щорічні програми підтримки обдарованих учнів. Отже, спеціальна підтримка обдарованих учнів означає надання допомоги у відповідності зі спеціальними потребами. Основними напрямками роботи з обдарованими учнями є: навчання дітей в художніх та спортивних школах, надання матеріальної допомоги, розробка спеціальних навчальних програм [Там само].

Для визначення обдарованої дитини в Болгарії застосовується термін „дитина з явно вираженими талантами або здібностями” („деца с изявени дарби/таланта”). Критеріями виявлення й ідентифікації обдарованих учнів є результати їх успіхів, потенціал здібностей та високий рівень досягнень. На практиці найчастіше розпізнаються психомоторні, художні та інтелектуальні здібності. Обдаровані учні не зараховуються до категорії учнів з особливими освітніми потребами. Такий стан речей пов'язаний з відсутністю в країні нормативної правової бази, яка б регулювала діагностику здібностей учнів. В законодавчій освітній базі існує лише один запис, який регулює діагностику учнів на початковому етапі [4].

З 2003/2004 навчального року у підготовчих класах відбувається діагностика учнів та їх готовність до школи. Її метою є: вимір рівня розвитку дитини; визначення рівня підготовки дитини до школи; інформування батьків про індивідуальний розвиток дитини; порівняльний аналіз досягнень дитини; оцінка процесу шкільної адаптації; корекція діяльності вчителя згідно з потребами дитини.

У дошкільній освітній практиці немає однозначних методів діагностики. Найчастіше застосовуються нестандартні методи, відпрацьовані різними дослідними колективами. Це звичайні тести, на основі яких розпізнаються інтелектуальний і пізнавальний потенціал дитини, її емоційний та фізичний розвиток. Однак, варто зазначити, що зі зростанням кількості дітей з проблемами в країні збільшилася необхідність проведення діагностики. У болгарській виховній практиці спостерігається рекордна кількість дітей з психічними розладами. Дослідники наводять

такі цифри: серед 50 болгарських дітей, одна дитина – аутист; 10% населення страждає від дислексії; 10% – обдаровані діти [3, с. 115].

У болгарських школах виявленням здібностей учнів займаються педагогічні консультанти (педагогическият съветник). Їх завдання – це посередницька діяльність у стосунках між учнями і шкільною системою, особливо в кризових ситуаціях. Діагностика проводиться за такими напрямками: 1) початкова діагностика потенціалу учнів на різних етапах навчання (I, V, IX класи); 2) діагностика інтелектуальних здібностей; 3) ідентифікація обдарованих учнів та учнів зі спеціальними освітніми потребами; 4) діагностика шкільної та професійної орієнтації. Педагогічний консультант працює в школах у яких навчається мінімум 500 учнів і надає індивідуальні або групові консультації учням, батькам, вчителям, виступає посередником в складних ситуаціях, формує позитивні основи та уміння учнів. Однак, на практиці дуже часто функції педагогічного консультанта виконує вчитель – предметник за рахунок недостатнього тижневого навантаження або за окрему плату. У кожній третій школі працюють психолог, шкільний педагог та професійний консультант. Тобто, у більшості випадків виявлення потенціалу та здібностей учнів залежить від учительських компетенцій та професіоналізму [9].

Особливої уваги та інтересу керівників освіти, теоретиків та практиків в останні п'ятнадцять років заслуговує робота з обдарованими учнями, ідентифікація здібностей та підтримка розвитку талантів. Ми зупинимося і розглянемо деякі форми роботи з обдарованими учнями, а саме: гуртки за інтересами та систему предметних олімпіад. У державних школах учні можуть розвинути свої здібності та захоплення на факультативних заняттях або шкільних позакласних заняттях (гуртки за інтересами). Школи беруть активну участь у проектах, метою яких є підтримка розвитку здібностей учнів. Найбільшої популярності мають два проекти „Успіх – Школа самореалізації і підготовки до європейської перспективи” („Успех – Училище за себеутвърждаване и подготовка към европейски хоризонти”) та „Турбота про кожного учня” („С грижа за всеки ученик”) [2; 8].

Проект „Успіх” є частиною трирічної програми „Ще більш приємна школа для молодих людей”, яка фінансується з фондів Європейського Союзу. Загальна сума проекту дорівнює 100 млн. левів. Мета проекту – організація та проведення вільного часу учнів на терені школи та освітньої установи, безпосереднє спілкування учнів у класі та підготовка дитини до реального життя. Участь дитини у подібного роду проектах в школі повинна сприяти ефективній роботі вчителів та формуванню нового типу лідерів. Крім того, позакласні заняття позитивно впливають на мотивацію учнів до шкільного навчання. Одним із показників їх ефективності є зменшення кількості учнів, що залишають навчання і зменшення

агресивної поведінки учнів. Планується, що протягом трьох років у проєкті візьмуть участь 500 тис. учнів у 15-20 тис. різного роду позакласних занять. Проєкт також пов'язаний з фінансуванням предметних гуртків, на яких учителі можуть зможуть реалізувати програми збагаченого та прискореного навчання [8].

Ще однією формою допомоги обдарованим учням є їх підготовка до участі у предметних конкурсах та олімпіадах. Національна програма „Турбота про кожного учня”, затверджена Радою Міністрів Болгарії у 2012 році спрямована на підвищення якості знань учнів згідно з їх індивідуальними потребами. На реалізацію програми виділено 2 млн. левів. Головною метою програми є планування і проведення додаткових занять для обдарованих учнів з різних дисциплін, підготовка до участі у конкурсах та олімпіадах. Фінансування, що виділяється на проведення додаткових занять залежить від досягнень учнів. Крім того вони є найкращим способом мотивації вчителів, які працюють з обдарованими учнями. Плани занять затверджуються директором школи та педагогічною радою. У 2012/2013 навчальному році в Болгарії були проведені олімпіади з двадцяти предметів. Особливу специфіку становлять конкурси з математики та природничих наук для учнів з профільних мовних гімназій, у яких заняття проводяться англійською та німецькою мовами. Учасники олімпіад мають певні пільги. Так, наприклад, лауреати олімпіад вступають до вищих навчальних закладів, в які треба скласти один іспит з предмету олімпіади. Крім того, вони звільняються від випускного іспиту з предмету олімпіади. Лауреати конкурсів на нижчих шкільних щаблях отримують право вступу до обраних середніх шкіл без екзамену. Учні також отримують річну стипендію за навчання [1, с. 42].

Міністерство організовує національні конкурси для учнів професійних шкіл. Це конкурси для молодих перукарів, барменів, столярів, кондитерів та ін. У 2013/2014 навчальному році Міністерство освіти Болгарії проводитиме сім міжнародних конкурсів та 78 національних. Варто зазначити, що болгарські учні та студенти посідають високі місця у всесвітніх олімпіадах з математики і інформатики. В країні добре оцінено діяльність шкіл у сфері підготовки обдарованих учнів до участі у національних та міжнародних конкурсах та олімпіадах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сьогодні в країні проводиться наполеглива робота з обдарованими дітьми. Значний внесок робить болгарська дослідниця доктор хаб. Добринка Тодоріна завідувач кафедри Східно-західного університету імені Неофіта Рильського у м. Благоевград. Вона займається питаннями організації освітніх процесів, ідентифікації і розвитку здібностей, навчання та виховання обдарованих учнів.

Дослідниця активно впроваджує в життя ідею інтеграції здібних учнів в загальноосвітніх школах та суспільстві.

Д. Годоріною визначено напрями роботи з обдарованими учнями в болгарській школі: створення сприятливого середовища для розвитку творчості дітей з раннього віку; володіння вчителями високою культурою, психологічними, методичними та педагогічними компетенціями; створення відповідних умов для підготовки вчителів на рівні ліценціату, магістратури та докторату (опрацювання ефективних планів навчання, програм навчання, підручників та наукової літератури); формування в учнів нової культури навчання в процесі самонавчання, самовдосконалення та саморозвитку; розробка спеціальних навчальних планів та програм, індивідуальних програм для збагачення знань учнів з урахуванням їх потреб, захоплень та інтересів; опрацювання методів і технік для підтримки розвитку обдарованих учнів на уроках та у позакласний час; впровадження нових ефективних технологій для розвитку здібностей обдарованих учнів та їх застосування на практиці; впровадження у роботі з обдарованими учнями сучасних інформаційних технологій, використання ресурсів Інтернету і дистанційного навчання; координація внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на розвиток здібностей; збагачення і прискорення розвитку обдарованих дітей; робота з обдарованими соціально занедбаними дітьми, сиротами, дітьми, які походять з незаможних етнічних груп; післядипломна освіта вчителів: проведення курсів, тренінгів та семінарів; розробка навчальних матеріалів для студентів і вчителів-практиків для ідентифікації і підтримки розвитку обдарованих учнів; заохочення до діяльності міжнародних організацій, метою яких є підтримка обдарованих учнів і підготовка вчителів до роботи з ними; видання спеціальних дипломів з педагогіки здібностей; активна діяльність центру ідентифікації і розвитку талантів дітей.

Чинники, які гальмують розвиток здібностей учнів: відсутність розуміння і значення роботи з обдарованими дітьми з боку суспільства; брак часу на уроках, позакласних заняттях, а також відсутність мотивації та знань вчителів щодо методів діагностики і роботи з обдарованими учнями; недостатнє оснащення матеріально-технічної бази; неврахування органами управління школами роботи з обдарованими учнями; відсутність координованих дій з боку всіх установ, інституцій та організацій; відсутність комплексних законодавчих положень щодо роботи з обдарованими учнями [9].

Подальшого вивчення потребують питання підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Література

1. Giza T. Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii / T. Giza // Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka / pod red. M. Jabłonowskiej. – Warszawa: Wydaw. Universitas Rediviva, 2013. – S. 36-48.
2. Gramatikov P., Todorina D., Gramatikova M.: Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics of Gifted Children. In: Science Education: Models and Networking of Student Research Training under 21. Ed. P. Csermely, K. Korlevic, K. Sulyok, 2007. – Режим доступу : <http://ebooks.iospress.nl/volume/science-education-models-and-networking-of-student-research-training-under-21>.
3. Milenkova V. Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji. / V. Milenkova // Kultura i Edukacja. - 2008. - № (66) 2. - S. 104-122.
4. Закон за народната просвета – Режим доступу : <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/b/Education%20Law%202012%20BL>
5. PISA International Report 2006 – Режим доступу : <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/42025182.pdf>,
6. Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби. http://mc.government.bg/files/110_naredbata.doc.
7. Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби през 2012 година. http://www.mpes.government.bg/.../programa_darbi-2012.pdf.
8. **Проект** Успех. – Режим доступу : <http://www.uspeh.mon.bg>.
9. Todorina, D. (2009b). За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика. Благоевград: Университетско издателство „Н. Рилски“. http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/03/Studentski_sbornik_2010-2011.pdf

Арешонков В.

УДК 93:372.82/.83/.834

**ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА
У МОДЕРНІЗОВАНІЙ РАДЯНСЬКІЙ «ШКОЛІ ПРАЦІ»
(КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РР. ХХ СТ.)**

У статті досліджуються причини розробки та аналізуються етапи становлення змісту навчального предмета «Суспільствознавство» у процесі реформування шкільної суспільствознавчої освіти наприкінці 50-х – початок 60-х рр. ХХ століття. Висвітлено процес заміни філософської пропедевтики (логіка, психологія) і курсу Конституції СРСР та УРСР змістом нового інтегрованого суспільствознавчого навчального предмета, який структурно охоплював основи партійної історії, філософії, політекономії, наукового комунізму.

Ключові слова: суспільствознавство, зміст освіти.

В статтє исследуются причины разработки и анализируются этапы становления содержания учебного предмета «Обществоведение» в процессе реформирования школьного обществоведческого образования в конце 50-х – начало 60-х гг ХХ века. Освещены процесс замены

философской пропедевтики (логика, психология) и курса Конституции СССР и УССР содержанием нового интегрированного обществоведческого учебного предмета, структурно охватывал основы партийной истории, философии, политэкономии, научного коммунизма.

Ключевые слова : *обществознание, содержание образования.*

The article deals with investigation of reasons for emergence and analysis of contents of school course "Social Science" during the process of formation of social education in late 1950s - early 1960s. Modern research on contents of school social courses actualize the investigation of history and development of teaching social science. L. Bushchyk, F. Korovkina, O. Pometun et al. investigated the problems of development of history at school and history textbooks but the problems of emergence and development of other social sciences were partly analyzed only by some Russian educators, e.g. by L. Bogoliubova and L. Ivanova.

Political events of 1950s, beginning of the Cold War, creation and tension between two new "world powers" motivated Soviet government to implement a course with political and ideological content.

In 1959 experts from USSR APS Institute of Teaching headed by A. Kinkulkin developed the contents of the new course "Fundamentals of political science" and tested the most effective techniques of its teaching. In 1960 they understood that this course had to embrace philosophical, political and legal science. That is why the course "Constitution of the Soviet Union and the Ukrainian USSR" was said to be unreasonable. The content of the new course was also "polished" during wide-spread teacher retraining in summer of 1961. In spring of 1962 through integration of the contents of the new course "Fundamentals of political science" with constitutional and legal subjects and ideological courses in the system offered by M. Suslov (history of the communist party, philosophy, political economy and scientific communism) resulted in a new course "Social Science". The content of the subject was reinterpreted and restructured. The syllabus corresponded to the structure of the party system and Suslov's approach to the structuring of social and political sciences. It was 70-hour course. Throughout the course the teacher had to explain the basics of internal and foreign policies of the Communist Party, characterize the "sources of its power" and speak about its role in the development of communism. The final syllabus (1962) was unified for secondary schools and specialized secondary educational institutions and included the following elements: introduction; the topic "Marxism-Leninism as theoretical background for development of communism"; the topic "Socialism as the first phase of communism"; the topic "The Communist Party as the leading Soviet power and communism developer"; the topic "Gradual transformation of socialism into communism"; the topic "The XX century as triumph of communism. The

peculiarity of "Social Science" was systemic work of students over original sources specified by the syllabus. I. Smagin states that all necessary educative elements of "Social Science" were created during 1959-1963, namely: – normative acts to ensure operation of the course;– educative demands and plans;– textbook for students and guidelines for teachers were created;– they establish a system for training and retraining;– they created methodological back-up for the subject;– they elaborated scientific and didactic support for the subject. During late 1950s - early 1960s. there was a change in philosophical propedeutics (logic and psychology) and in the course "Constitution of the Soviet Union and the Ukrainian SSR". A new integrated social course that embraced history of the Communist party, philosophy, political science and scientific communism was formed at the demand of the state and due to new provisions of the CPSU doctrine. During 1959-1962 experts from USSR APS Institute of Teaching and educators constantly provided feedback and improved the content of the course and discussed its problems during seminars, briefings and conferences

Key words: *social science, contents of education.*

Постановка проблеми. Сучасні пошуки змістового наповнення шкільних суспільствознавчих предметів актуалізують дослідження історії становлення і розвитку навчання суспільствознавства.

Аналіз актуальних досліджень. Якщо проблематика розвитку шкільної історичної освіти та підручників з історії знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях Л. Бущика, Ф. Коровкіна, О. Пометун та в низці дисертаційних робіт останніх років, то проблеми виникнення і становлення інших суспільствознавчих предметів фрагментарно аналізувалися лише в російській педагогічній науці, зокрема в працях Л. Боголюбова та Л. Іванової.

Мета статті. Цим і зумовлена мета нашої статті, яка полягає в історико-педагогічному дослідженні причин та в аналізі етапів формування змісту навчального предмета «Суспільствознавство» у процесі реформування шкільної суспільствознавчої освіти наприкінці 50-х – початку 60-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 50-х років у змісті шкільної суспільствознавчої освіти відбулися кардинальні зміни, пов'язані з реформуванням системи загальної середньої освіти у світлі рішень ХХ з'їзду КПРС. Перехід на обов'язкову восьмирічну освіту, політехнізація шкільного навчання та налаштування освіти на діяльнісний підхід «вимивала» з навчальних планів шкіл такі предмети як логіка і психологія, хоча в партійних тезах і зазначалося, що перебудова школи не повинна супроводжуватися скороченням чи послабленням суспільно-гуманітарної

освіти, що «має досить важливе значення для формування комуністичного світогляду учнів» [8, с. 51].

Шкільний курс історії не міг виконати ті політико-ідеологічні завдання з формування людини комуністичного майбутнього, які ставила партія перед суспільством. Саме тому виникла потреба в такому навчальному предметі, зміст якого міг би спрямовувати учнів на «правильне» розуміння внутрішньої і зовнішньої політики КПРС, допомагав формувати комуністичні переконання і мотивувати учнів до активної життєвої і громадянської позиції.

Політичні події 50-х років всередині радянської держави і суспільства, початок «холодної війни», створення двох «світових таборів», що протистояли одне одному, все це спонукало владу до розробки і впровадження курсу із політико-ідеологічним змістом. Суспільне замовлення на такий курс у своєму виступі озвучила міністр освіти УРСР А. Бондар, яка підкреслила необхідність у школі навчального предмета, який би допомагав формувати в учнів політичну свідомість, радянський патріотизм, соціалістичний інтернаціоналізм, розуміння своїх обов'язків у комуністичному будівництві [3, с. 3].

Спочатку зазначені функції поклали на апробований в школі курс «Конституція СРСР та УРСР». Березневою 1958 року Постановою ЦК КПРС «Про курс Конституції СРСР у середніх загальноосвітніх школах», цей предмет із 7-го перенесли у випускний клас «з метою покращення комуністичного виховання учнів і підготовки випускників шкіл до активної участі в суспільно-політичному житті країни» [8, с. 192]. Постанова також зазначала, що крім знайомства учнів з Основним законом Радянської держави, курс конституції повинен також давати «деякі відомості» з цивільного, трудового, колгоспного, сімейного, кримінального права [8, с. 192].

Жовтневою 1959 року Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про деякі зміни у викладанні історії в школах» встановлювалося, що курс Конституції СРСР та УРСР мав викладатися в 11 класі середньої школи [8, с. 196]. Але змістові межі конституційно-правознавчого предмета не могли забезпечити реалізацію необхідних політико-ідеологічних виховних функцій, які очікувалися від нього.

Партійні ідеологи звернули увагу на те, що в системі партійно-політичної освіти на той час існував курс «Основи політичних знань». Цей курс забезпечувався навчальним посібником з однойменною назвою, який щороку перевидавався з метою коригування змісту відповідно до «потреб моменту». Наприклад, у 1958 р. у видавництві «Политическая литература» видано посібник С. Первушина і Є. Бугаєва «Основи політичних знань»

(530 сторінок) [11], а в 1959 р. – однойменний посібник Л. Іллічова (503 сторінки) [5].

Фахівці з проблем партійно-політичної освіти та комуністичного виховання наприкінці 50-х років наголошували на необхідності розробки змісту нового навчального предмета, спрямованого саме на формування політичних знань та ідеологічних переконань в учнівській молоді [2, с. 26].

Як зазначає І. Смагін, реалізація ідеї розробки і введення нового суспільствознавчого предмета «здійснювалося централізовано та планово, з використанням організаційних схем, що були апробовані на предметах з філософської пропедевтики та права в 40–50-х рр. У цій роботі були задіяні центральні, республіканські та місцеві партійні органи, підрозділи Міністерства освіти та Академії педагогічних наук РРСФР, Міністерства освіти УРСР, інститути удосконалення вчителів, вищі та середні педагогічні навчальні заклади, засоби масової інформації та педагогічна періодика, педагогічна громадськість» [13, с. 125].

Розробляти зміст нового навчального предмета «Основи політичних знань» та експериментально перевіряти найбільш ефективні методи його викладання у 1959 р. почали фахівці Інституту методів навчання АПН РРСФР на чолі із завідувачем сектору методики історії А. Кінкулькіним. У складі групи почали працювати педагоги, які потім стали відомими на весь СРСР ученими-методистами: В. Бойков, В. Калюжний, О. Лушніков, В. Мазуренко, П. Никодимов, М. Овчинникова [13, с. 125]. У процесі науково-методичного пошуку працівники сектору разом із учителями-експериментаторами розробляли програмні вимоги до уроків, зміст і методику експериментальних уроків. Ці розробки надсилалися в експериментальні школи СРСР на апробацію. Так, наприклад, у 1961 р. в УРСР експериментальний курс «Основи політичних знань» викладався в 27 сільських і міських шкіл з усіх регіонів республіки [13, с. 156].

У 1960 р. стало зрозуміло, що в змісті експериментального предмета необхідно було поєднати філософські, політичні, політекономічні та правові знання. Саме тому було визнано недоцільним продовжувати викладання курсу Конституції СРСР та УРСР. Новостворений суспільствознавчий предмет мав інтегрувати матеріали і політико-ідеологічні, і правові.

Основна проблема, що була виявлена в ході експериментальної апробації, пов'язувалася із змістом нового курсу. Справа в тім, що за змістом основи політичних знань інтегрували знання із марксистської філософії («діамат» та «істмат»), політекономії, права, наукового атеїзму. Ще на етапі апробації стало зрозуміло, що за змістом цей курс є інтегрованим підсумком всього шкільного навчання, оскільки саме в ньому на рівень філософського осмислення з позицій матеріалізму виводилися

отримані в школі знання з фізики, хімії, біології, економічної географії тощо. Тому вчитель основ політичних знань мав тісно співпрацювати з іншими вчителями-предметниками, щоб не було розривів і прогалин в навчальній інформації, та здійснювалася міжпредметна координація.

Як результат – ідея предмета для політико-ідеологічного виховання учнівської молоді трансформувалася в підсумковий інтегрований суспільствознавчий предмет світоглядного характеру, в межах якого випускники середньої школи узагальнювали всі отримані ними знання [7, с. 27].

Досягнення і прорахунки першого року експериментальної апробації основ політичних знань були узагальнені у постанові ЦК КПРС від 9 січня 1960 року «Про завдання партійної пропаганди в сучасних умовах». Постанова передбачала введення з «1961/62 навчального року в старших класах середніх шкіл і на старших курсах середніх спеціальних навчальних закладів популярного курсу основ політичних знань» [9].

Навчальний зміст експериментального курсу повин був ґрунтуватися на узагальнені і систематизації тих знань, які школярі отримали під час вивчення гуманітарних та природничих дисциплін, особливо історії СРСР і загальної історії та основ філософських, політекономічних та атеїстичних знань.

Організатори експериментального навчання після узагальнення результатів експерименту, нарад і науково-методичних семінарів прийшли до висновку, що зміст основ політичних знань повинен був поєднати у собі зміст курсу «Конституція СРСР», основ філософських, політологічних, політекономічних, соціологічних та етичних знань. Структурно курс інтегрував основи марксизму-ленінізму, відомості з економічних основ комуністичного світогляду, важливі питання з курсу Конституції СРСР, системи, задач і діяльності державних органів і громадських організацій, прав та обов'язків громадян. Конкретно розглядалися питання трудового, колгоспного та сімейного права, висвітлювалися шляхи подальшого розвитку соціалістичної демократії, поступового переростання соціалістичної державності в комуністичне суспільне самоврядування [13, с. 131].

Як підсумок першого року експериментальної апробації нового навчального предмета, в журналі «Преподавание истории в школе» (1960, № 6) зазначалося, що «поєднання в одному предметі основ марксистсько-ленінської філософії, основ політекономії, комуністичної моралі і правознавства разом з вивченням вітчизняної і зарубіжної історії формує у школярів комуністичний світогляд та сприяє розвитку їх ініціативи та творчості» [6, с. 6].

Зміст нового предмета також «шліфувався» на курсах підвищення кваліфікації вчителів основ політичних знань, які масово проводилися

влітку 1961 року. Протягом 84 навчальних годин педагоги повинні були прослухати лекції з такої тематики:

1. Марксизм-ленінізм – теоретична основа будівництва комунізму.
2. Соціалізм – перша фаза комунізму.
3. Шляхи переростання соціалізму в комунізм.
4. Формування людини комуністичного суспільства.
5. Розвиток світової системи соціалізму.
6. Змагання двох світових систем.
7. Комуністична партія – керівна і спрямовуюча сила радянського суспільства, що будує комунізм.
8. Комунізм – найкраще і найсправедливіше суспільство на землі.
9. Основні питання методики викладання курсу основ політичних знань [13, с. 136].

Наведені теми відповідали основним змістовим блокам експериментальної програми основ політичних знань.

Відсутність спеціальної навчальної літератури виводила проблему змістового наповнення уроків на перше місце. Спроби використання на уроках навчальної літератури для ВНЗ чи курсів марксизму-ленінізму не давали потрібного ефекту. Саме тому на літо й осінь 1961 р. вищі навчальні заклади, інститути удосконалення вчителів, бібліотеки, система партійно-політичної освіти повинні були сконцентрувати зусилля з надання наукової та методичної допомоги вчителям.

Як зазначає І. Смагін, влітку 1962 р., у зв'язку з партійними рішеннями, виникла необхідність поєднати в другому півріччі навчального року викладання «Основ політичних знань», «Конституції СРСР та УРСР» і необхідності здійснювати політико-ідеологічну роботу, визначену в партійно-урядових рішеннях та на всесоюзних і всеукраїнських нарадах і семінарах [13, с. 164]. «Проблему вирішили восени 1962 р. шляхом інтеграції змісту нового предмета «Основи політичних знань» з конституційно-правовим курсом і партійно-ідеологічними завданнями в межах структури, запропонованої М. Сусловим (партійна історія, філософія, політекономія, науковий комунізм), що відповідала структурі партійної програми та рекомендованій тематиці просвітницько-ідеологічної роботи. Новий інтегрований предмет отримав назву «Суспільствознавство» та за своїм змістом мав забезпечити реалізацію політико-ідеологічних завдань у випускних класах середніх шкіл і в середніх спеціальних навчальних закладах. Основа предмета складалася з уже апробованого курсу «Основи політичних знань»» [13, с. 165].

Зміст предмета дещо змінився і за наповненням, і за структурою. Навчальна програма курсу відповідала структурі партійної програми і проголошеним М. Сусловим підходу до структурування суспільно-

політичних наук. На вивчення суспільствознавства протягом навчального року планувалося 70 годин.

Проаналізуємо «ідеологію» формування змісту предмета «Суспільствознавство» за першою (1962 р.) навчальною програмою.

Цей зміст укладачі Г. Бородач, А. Кінкулькін і В. Мазуренко «конструювали» з таких основних блоків:

– викладені в популярній формі філософські та економічні основи комуністичного світогляду;

– основи марксистсько-ленінського вчення про розвиток суспільства;

– розгорнута характеристика радянського соціалістичного суспільства;

– висвітлення сутності наукового комунізму, завдань і закономірностей комуністичного будівництва, боротьби радянського народу за виконання рішень XXII з'їзду КПРС [12].

Основна увага приділялася першому філософському блоку програми, зміст якого був новим для шкільного навчання. Провідна методична проблема на етапі укладання програми та написання підручника полягала в тому, як у доступній для школярів формі за короткий час на кількох уроках викласти основи марксистсько-ленінської філософії, щоб учні засвоїли основні поняття діалектичного та історичного матеріалізму, основи політичної економії. Завдання вчителя полягало в тому, щоб у доступній формі, у відповідності з навчальною програмою і спираючись на вивчений матеріал з історії, біології, фізики, хімії та інших навчальних предметів, сформулювати в учнів уявлення про основні закони розвитку природи і суспільства.

Також на етапі укладання програми дещо проблемним вбачався третій змістовий блок, який поєднував у сконцентрованому вигляді навчальний зміст самостійного донедавна предмета «Конституція СРСР та УРСР». Тут містився матеріал про політичну організацію радянського суспільства, державний устрій Союзу РСР, основні права і обов'язки радянських громадян, а також основи трудового, колгоспного та інших галузей права.

Протягом всього курсу (наскрізно через зміст усіх тем «червоною ниткою») педагог мав роз'яснювати учням основи внутрішньої і зовнішньої політики Комуністичної партії, характеризувати «джерела сили КПРС» і розкривати її зростаючу роль у комуністичному будівництві.

Інтегрований характер змісту шкільного суспільствознавства підкреслювався укладачами навчальної програми. Вони наголошували на тому, що успішне опанування його змістом можливе лише на основі систематизації та узагальнення знань, які учні отримали при вивченні гуманітарних та природничих наук.

У контексті реформи школи кінця 50-х років та її політехнізації, перед авторами програми було поставлене завдання передбачити навчальний зміст для формування в учнів поваги до праці, в тому числі фізичної, і розкрити нову роль праці при соціалізмі і комунізмі. Тому перша програма із суспільствознавства передбачала необхідність навчального матеріалу, який за змістом розкривав роль праці у виникненні та розвитку людського суспільства, характер праці при соціалізмі і комунізмі, показував значення росту продуктивності праці для перемоги нового комуністичного ладу, виявляв шляхи виховання комуністичного ставлення до праці як до першої життєвої потреби «всебічно розвиненої людини» [12].

Оскільки сам предмет в остаточному вигляді сформувався як результат прийняття нової партійної програми, та структурно відповідав їй, то очевидно, що суспільствознавство повинно було містити навчальний матеріал про нову комуністичну мораль, яку необхідно було формувати в молоді. Саме тому програма передбачала вивчення морального кодексу будівника комунізму, на конкретному матеріалі передбачала розкриття духовного багатства нової людини і показувала шляхи його формування.

Відповідно до реалій часу, боротьба за високу комуністичну моральність радянських людей уважалася невіддільною від боротьби проти впливу буржуазної ідеології і моралі. Саме тому зміст суспільствознавства передбачав навчальний матеріал, на якому можна було яскраво показати «необхідність рішучої боротьби проти всіляких відступів від марксизму-ленінізму, проти ревізіонізму як головної небезпеки в сучасних умовах, проти догматизму і сектантства» [12].

Основною організаційною і змістовою засадою для вивчення суспільствознавства було закінчення вивчення шкільного курсу історії.

В остаточному варіанті перша навчальна програма шкільного суспільствознавства уніфікована для середніх шкіл і середніх спеціальних навчальних закладів (1962 р.) структурно складалася з таких частин:

- вступ;
- тема «Марксизм-ленінізм – теоретична основа побудови комунізму»;
- тема «Соціалізм – перша фаза комунізму»;
- тема «Комуністична партія Радянського Союзу – керівна і спрямовуюча сила радянського суспільства»;
- тема «Поступове переростання соціалізму в комунізм»;
- тема «XX століття – століття торжества комунізму»;
- висновки [12].

Засвоєння нового для школи і складного за змістом предмета було можливе за умови якісного викладання. Зрозуміло, що навчання могло здійснюватися в доступній для старшокласників формі, з урахуванням

інтересів учнів, повинно було відрізнятися образністю, переконливістю і глибиною аргументації.

Перші методичні рекомендації з предмета зауважували, що пропаганда ідей комунізму повинна бути близькою і зрозумілою учням, носити задушевний характер, доходити до розуму і серця кожного з них, будити найсвітліші і благородні думки і почуття, сприяти формуванню комуністичних переконань [7].

Вивчення програмного матеріалу рекомендувалося пов'язувати з життям, з працею, з практикою комуністичного будівництва.

Щодо форм і методів навчання, то поряд з лекцією і розповіддю на уроках суспільствознавства доцільно було організовувати співбесіди, заслуховувати учнівські повідомлення; проводити заняття семінарського типу.

Зазначалося також, що навчальний зміст предмета необхідно було доповнювати матеріалом із життя республіки, краю, області, де розташована школа, з трудового та громадсько-політичного життя того підприємства, на якому здійснюється виробниче навчання учнів. Вважалося корисним давати учням завдання ознайомитися з діяльністю бригад комуністичної праці, народних дружин, активом місцевих рад тощо.

Особливістю предмета «Суспільствознавство» була систематична робота учнів під керівництвом учителя над першоджерелами, перелік яких пропонувала навчальна програма.

Як зазначає І. Смагін, протягом 1959–1963 рр. було сформовано всі необхідні елементи освітньої системи навчального предмета «Суспільствознавство», а саме:

- акти нормативного забезпечення функціонування навчального предмета;
- вимоги навчальних програм та планів з предмета;
- створена навчальна книга для учнів і методичні матеріали для вчителів;
- організована система підготовки та перепідготовки вчителів з предмета;
- створена система методичного супроводу навчання предмета;
- відпрацьовано науковий супровід змістовної та дидактичної складових навчання предмета [13, с. 233].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у модернізованій школі праці кінця 50-х – початку 60-х років, на заміну філософській пропедевтиці (логіка, психологія) і курсу Конституція СРСР та УРСР, для випусних класів у 1962 р. було сформовано зміст нового інтегрованого суспільствознавчого навчального предмета, який структурно охоплював основи партійної історії, філософії, політекономії, наукового

комунізму. Процес формування змісту відбувався за партійно-державним замовленням у відповідності до напрямків реформування освіти та положень нової програми КПРС.

Протягом 1959–1962 років фахівці Інституту методів навчання АПН РРСФР з учителями-експериментаторами в умовах постійного зворотного зв'язку удосконалювали навчальний зміст, обговорюючи проблеми на семінарах, нарадах і конференціях.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Боголюбов Л. Н. Школьное обществознание в 30–80-х годах / Леонид Наумович Боголюбов // Обществознание в школе. – 1997. – № 3. – С. 24–32.
3. Бондарь А. Г. Первые итоги преподавания обществоведения в школах республики / А. Г. Бондарь / Обществоведение в школе : сб. материалов республиканской конференции по вопросам преподавания обществоведения. – К. : Радянська школа, 1964. – 144 с.
4. Завадская О. А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959-1968 гг.) / Ольга Акимовна Завадская. – К. : Изд. Киевского у-та, 1968. – 265 с.
5. Ильичев Л. Ф. Основы политических знаний / Леонид Федорович Ильичев. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1959 – 503 с.
6. Могучее оружие политического воспитания учащихся // Преподавание истории в школе. – 1960. – № 6. – С. 4–8.
7. Монозон Э. И. О преподавании курса основ политических знаний // Советская педагогика / Э. И. Монозон. – 1961. – № 5. – С. 17–28.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : [сборник документов. 1917–1973 гг.] / Составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
9. О задачах партийной пропаганды в современных условиях [Текст] : постановление ЦК КПСС / ЦК КПСС. – М. : Госполитиздат, 1960. – 32 с.
10. О подготовке к введению курса основ политических знаний // Преподавание истории в школе. – 1960. – № 2. – С. 74–76.
11. Первушин С. П. Основы политических знаний / Серафим Павлович Первушин, Евгений Иосифович Бугаев. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1958 – 530 с.
12. Программа курса «Обществоведение». Для средних школ и средних специальных учебных заведений / Отв. ред. Г. А. Бородач, А. Т. Кинкулькин, В. И. Мазуренко. – М. : Госполитиздат, 1962. – 23 с.
13. Смагін І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920–1990 рр. : проблеми створення і функціонування : [монографія] / Ігор Іванович Смагін. – Житомир : Полісся, 2010. – 411 с.

Борзенко О.

*викладач кафедри іноземних мов №1 Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету*

УДК 37 (091) (4/9)

МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КАНАДІ

У статті розглянуті питання форм, методів та моделей дистанційного навчання (ДН) у Канаді. Характеризуються особливості їх історичного розвитку. Здійснюється аналіз цього питання. Звертається увага на те, що необхідно проводити удосконалення засобів та методів ДН у системі освіти Канади. Також розглядається суть поняття «дистанційна освіта». Показані її шляхи реалізації в заочній та традиційній формах навчання. Визначені заходи, які потрібно здійснити, щоб подальший розвиток ДН проходив більш швидко. Установлено, що у Канаді найбільш використовувалася інтегрована очно-дистанційна форма організації навчального процесу. З'ясовано, вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на розвиток ДН. Ставиться завдання про якісну підготовку студентів в Канаді.

Ключові слова: дистанційне навчання, кореспондентська, заочна, електронна форми ДН, кейс-метод

Борзенко А.

*преподаватель кафедры иностранных языков №1 Харьковского
национального автомобильно-дорожного университета*

МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КАНАДЕ

В статье рассмотрены вопросы форм, методов, моделей дистанционного обучения (ДО) в Канаде и характеризуются особенности их исторического развития. Осуществляя анализ этого вопроса, обращается внимание на то, что необходимо проводить усовершенствование способов и методов ДО в системе образования Канады. Определены мероприятия, которые необходимо сделать, чтобы дальнейшее развитие ДО осуществлялось быстрее. Отмечено, что в Канаде больше всего использовалась интегрированная очная-дистанционная форма организации учебного процесса. Выяснено, влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на развитие ДО.

Ключевые слова: дистанционное образование, кореспондентская, заочная, электронная формы ДО, кейс-метод

Borzenko A.

*Lecturer, Foreign Languages Department №1, Kharkiv National Automobile
and Highway University*

MODELS OF DISTANCE LEARNING IN CANADA

The article deals with the forms, methods and models of distance learning (DL) in Canada and some features of their historical development. Analyzing this issue, attention is drawn to the necessity to improve techniques and methods of DL in the educational system of Canada. Besides, the activities aimed at speeding up further development of DL are specified. It is established that the integrated full-time-distance learning is the most widely used form of the educational process organization in Canada. The influence of information and communication technologies (ICT) on the development of DL is determined.

Keywords: *distance learning, correspondence, part-time education, electronic forms of DL, case method*

Постановка проблеми: Суспільства світу переживають значні зміни, пов'язані з переглядом цілого ряду наукових, політичних і соціальних положень. Вони відбуваються у всіх сферах людського життя, торкаються всіх суспільних інституцій, у тому числі й освіти. У зв'язку з цим відбуваються зміни в системі освіти, ініційовані як самою системою, так і під тиском змін в інших сферах. Цей процес сприяв появі й розвитку різних моделей ДН. З огляду на це, мета статті полягає у аналізі форм, методів, моделей ДН у Канаді.

Аналіз останніх досліджень. Моделюванню ДН присвятили свої дослідження вітчизняні та зарубіжні учені, серед них: Т.Андерсон, О. Андрєєв, О. Артюшенко, У. Арчер, Є. Гаєвська, Р. Гаррісон, І. Ібрагімов, В. Олійник, Є. Полат, Є. Смирнова-Трибульська, А. Хуторський та інші. Науковці вказують, що моделювання є одним із найважливіших кроків для створення та реалізації ДН. Вони також стверджують, що необхідною умовою підготовки висококваліфікованих спеціалістів в умовах ДН є організація такої взаємодії всіх елементів навчального процесу, яка забезпечила б оволодіння студентами певним набором професійних та методологічних знань, умінь і навичок засобами дистанційних технологій. Із цією метою вченими розроблено чимало форм, методів, моделей ДН та зроблена їх класифікація.

Виклад основного матеріалу. Мета будь-якої системи освіти полягає в передачі набутого досвіду наступним поколінням. Вона може бути поганою або гарною, зручною або не зовсім, доступною всім або обраним, та завжди повинна передавати досвід (уміння використовувати знання на практиці) старшого покоління – молодшому. Систему освіти потрібно удосконалювати, замінювати застарілі засоби і методи новими, але тільки так, щоб у процесі цих перетворень не втратити саму мету освіти. Так, стаціонарна форма навчання забезпечує поки що найкращі результати, але не може охопити всіх бажаючих. Вечірня форма навчання дозволяє сумістити роботу з навчанням, але припускає спілкування студентів із викладачами майже в тому ж об'ємі. Заочна форма – обмежує

спілкування з викладачами тільки межами сесій. Нарешті, екстернат. Тут студент зустрічається з викладачем лише при здачі іспитів. Зміст програми навчання з усіх форм залишається однаковим і, зрештою, видається диплом єдиного зразка.

Поняття «дистанційна освіта» - одне з понять сучасної дидактики. Термін (дистанційне навчання) іноді використовується для позначення форм навчання, які існували заздалегідь до появи комп'ютерів. Кореспондентське, заочне, домашнє навчання, екстернат – ці види навчання претендують на назву «дистанційне», оскільки передбачають навчання на відстані, дистанції [8].

Треба зазначити, що елементи дистанційної освіти певною мірою реалізуються в заочній формі та традиційному навчанні. Натомість у ДН, на відміну від заочної форми, немає жорсткого регламенту щодо часу проведення настановних занять, міжсесійної роботи, екзаменаційно-залікової сесії, переліку та послідовності дисциплін, що запропоновані для вивчення, обмежень щодо використання засобів нових інформаційних технологій, контактного часу для спілкування з викладачами та ін. ДН орієнтовано на самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з інформаційно-комп'ютерними технологіями.

У даний час існують різні погляди на ДН - від його абсолютизації як нової універсальної форми освіти, здатної прийти на зміну традиційної, до відомості до набору засобів та методів передачі навчальної інформації.

Що ж стосується вітчизняного погляду на проблему, яка розглядається, В.Ю. Биков відзначає, що ДН є однією з форм одержання безперервної освіти, покликаної реалізувати права людини на освіту і надання інформації, вона існує і буде існувати поряд з традиційною формами отримання освіти - очною, очно-заочною та вечірньою. ДН, згідно поглядів В.Ю. Бикова, - це універсальна синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка створює умови для тих, хто навчається, вона адаптована до базового рівня знань і до конкретних цілей того, хто навчається [1].

Багато ВНЗ впроваджують елементи ДН в освітній процес, займаються розробкою відповідних методик та дидактичних матеріалів для забезпечення ефективного функціонування системи ДН. Науковці намагаються створити систему управління ДН процесом, займаються розвитком його форм, методів та моделей. Моделювання – це «дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів» [6, с. 323].

Ученими розроблено значну кількість різноманітних моделей (у т.ч. моделей ДН), які являють собою цілісні структури, утворені з різної кількості підструктур, що взаємопов'язані та чітко впорядковані.

Розвиток ДН у зарубіжній літературі поділяють на певні форми, методи, моделі залежно від того, які технології навчання, засоби зв'язку, досягнення науки й техніки використовуються в той чи інший історичний час, у тій чи іншій країні. Так професори Університету Альберти (Канада) Ренді Гаррісон, Террі Андерсон і Уолтер Арчер описують чотири фази.

Таким чином, класифікації моделей ДН суттєво відрізняються. Їх розмаїття дозволяє констатувати, що у науковців немає чітко визначених підходів до класифікації моделей ДН. Кожний із них залишається при своїй позиції, що ґрунтується переважно на практичному досвіді.

Ідеї впровадження в Канаді дистанційної освіти – вже понад 150 років. Загальноновизнаним є навчання за допомогою листування (рання форма дистанційної освіти), яке стало з'являтися наприкінці другої половини ХІХ століття, коли країна переживала справжній навчальний бум шляхом листування.

Подальший розвиток ДН здійснювався дуже швидко, усе ще спираючись на недорогі, щойно створені технології відтворення. Винахід трафарету (у друкарстві) був одним з особливо сприятливих векторів у ДН, в одній з його форм - це було кореспондентське навчання - рання форма ДН Канади [5].

Викладання, наприклад, курсів української мови шляхом кореспондентської освіти вперше запровадив для своїх студентів Саскачеванський університет у кінці 50-х рр. ХХ ст. через так звану кафедру заочних студій (Department of Correspondence Courses) [2].

Також ранні форми ДН у Канаді з'явилися у процесі запровадження заочних курсів. Заочна форма навчання, передбачала навчання за листуванням доповнене навчанням студентів на сесіях, під час яких студенти мали можливість безпосереднього контакту з викладачами.

Установлено, що при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників у Канаді найбільш використовувалася інтегрована очно-дистанційна форма організації навчального процесу. Ця форма дозволяла поєднувати в єдиному навчальному процесі переваги очного та дистанційного навчання. Вона включала три етапи. Перший етап (очний) - організаційно – установча сесія. Основні завдання етапу: ознайомлення слухачів з організацією та порядком процесу навчання. Другий етап – дистанційний. Цей етап передбачає самостійну роботу слухачі без відриву від основної роботи. Основним завданням цього етапу є якісне забезпечення та супровід самостійної роботи слухачів з використанням технологій ДН. Третій етап (очний) – залікова сесія. Основні завдання

етапу: систематизація знань, умінь слухачів, атестація успішності навчання.

Самостійна робота слухачів є основною при очно-дистанційній формі навчання. Такі форми навчання розглядались як загально прийняті до середини ХХ століття, тобто до того часу, коли в Канаді набули популярності навчальні радіо, аудіо - та телепрограми [7].

Освітні установи Канади почали широко використовувати телебачення. З часу появи телебачення воно використовується для трансляції навчальних передач, які інтегруються в навчальний процес, доповнюючи його, наприклад, демонстрацією в запису лекцій видатних учених та ін. Використання телевізійних мереж дозволило розширити студентську аудиторію за рахунок фізично віддалених студентів (телеміст).

Ці програми виявились настільки успішними, що стали основою для поширення високоякісної дистанційної освіти для студентської молоді з різних міст. Водночас з'явилася можливість транслювати телекурси через супутники по всій території Канади.

Транслювали навчальні передачі, як правило, каналами кабельного телебачення або супутниковими каналами.

Так, на зміну друкованим, «тихим» кореспондентським формам прийшли звукові, магнітофонні, що стало можливим через появу нових технічних засобів запису і копіювального обладнання. Їх найбільшим постачальником серед університетів Канади у 80 – ті роки ХХ ст. став університет Ватерлоо, який пропонував такі курси шляхом своєї Дистанційної освітньої програми [11].

Питання швидкого та якісного задоволення попиту на досить нові професії, який до того ж різко зростає, в системі світової освіти було вирішено за допомогою так званої кейс-технології. У середині ХХ століття в Канаді з'явився шалений попит на управлінців (менеджерів) у різних галузях економіки. Він в основному задовольнявся шляхом підготовки необхідних фахівців за допомогою системи дистанційної освіти.

Дискусії щодо удосконалення методів навчання маркетингу і менеджменту призвели до вибору серед ефективних методів навчання саме кейс-методу.

Кейс-метод було започатковано у Гарвардській школі бізнесу ще в 1921 році, хоча активно він почав використовуватися після другої світової війни, тобто у другій половині ХХ століття [3].

В основу цього методу покладена самостійна робота студентів з вивчення різних друкованих і мультимедійних навчальних матеріалів, наданих у формі кейса (від англ. case – портфель, ситуація). При цьому будь-який кейс є завершеним програмно-методичним комплексом, де всі елементи пов'язані один з одним у єдине ціле – матеріали для

ознайомлення з теорією, практичні завдання, тести, додаткові й довідкові матеріали, комп'ютерні моделі й симуляції. Навчальні матеріали «кейсів» відрізняються інтерактивністю, яка припускає й стимулює самостійну роботу тих, хто навчається.

При створенні дистанційних курсів на основі кейс – методу їх автори переносять більшу частину очних зустрічей зі студентами в середовище Інтернет.

Сучасний кейс – це порівняно короткий курс, записаний на відео та аудіо касети, споряджений кількома навчальними посібниками, завданнями, іншими дидактичними матеріалами. Він містить повну інформацію про засоби та терміни зв'язку з викладачами, розклад семінарів, тощо [3].

Останнім часом кейс-метод став використовуватися і в Україні.

Зараз відбувається трансформація кейсів у так звані електронні підручники. Вони є своєрідними Web-CD, які відрізняються від звичайного Web-вузла більш широкими можливостями інформаційного наповнення, серед іншого й графікою високої чіткості, відео-анімацією, а від CD – підтримкою відповідних Web- вузлів, що забезпечують динамічне та інтерактивне використання інформації. Але істотне вирішення проблеми широкого використання електронних підручників у процесі ДН стало можливим лише після широкого впровадження комп'ютерів та комп'ютерних технологій у систему освіти. Тут безумовними лідерами сьогодні поки ще залишаються Велика Британія, Канада, США та деякі інші розвинені країни [3].

Електронне навчання, як одна з форм ДН, розпочалося приблизно одночасно в Європі і Північній Америці, взагалі Канаді. Цьому сприяло швидке поширення комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій, а також глобалізація розвитку освіти в усьому світі [9].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що основним засобом консультування студентів здійснюється через Інтернет (електронна пошта), можливе застосування й інших засобів зв'язку: факсу, телефону, поштового зв'язку тощо.

Кінець ХХ століття характеризувався стрімким розвитком ІКТ і особливу увагу їх впровадженню приділялось у Канаді в роботу ВНЗ, шкіл професійного розвитку. Швидкі економічні та технологічні зміни, глобалізаційні й інтеграційні процеси, які відбувалися в державі, поставили перед вищою школою Канади завдання пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми якісної підготовки студентів, готових відповідати зростаючим вимогам суспільства. Для реалізації таких завдань освітні факультети Канади почали впроваджувати ІКТ у навчальний

процес. Впровадження ІКТ давало можливість поєднувати та розширювати можливості спілкування між партнерами в межах електронного простору.

Беручи до уваги розвиток технологій у Канаді й усвідомлюючи важливість запровадження ІКТ у навчальні заклади, університети почали розробляти стандарти та програми з ДН. Оскільки у Канаді немає єдиної системи освіти, то кожна з десяти провінцій і трьох територій розробляла свої форми, моделі [4]. Моделі ДН відрізнялися: за формою представлення навчальних матеріалів; за наявністю посередника у системі навчання; за ступенем використання телекомунікації та персональних комп'ютерів; за технологіями організації контролю навчального процесу; за ступенем застосування в технології навчання звичайних методів навчального процесу; за методами ідентифікації студентів під час складання іспитів та ін.

Моделі ДН широко використовують аудіо-телеконференції, аудіо – графіку (поєднання трансляції тексту і графічних матеріалів під час телефонних конференцій), телебачення та супутникові відео – конференції, а також традиційні радіотрансляції. Використання більш досконалих технологій у моделях розширяється за рахунок комп'ютерних конференцій і засобів навчання, прикладом яких є зокрема, такі досягнення, як комп'ютерні конференції з використанням відео технологій [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, Канада володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвинутою системою ДН, що ґрунтується на давніх багатонаціональних та історичних традиціях. Програми ДН використовують величезну кількість моделей та технологій, від ретельно підібраних друкованих матеріалів і навчальних посібників (успішність навчання контролюється викладачами за допомогою таких як пошти, коротких стажувань, телефону, факсу та електронної пошти), до інтерактивних відео-конференцій, трансльованих між навчальними інститутами і територіально віддаленими районами.

Треба зазначити, що ДН Канади у вимірах часу і простору має безліч моделей, форм. Знання різних форм, моделей дозволяє з урахуванням специфіки того чи іншого ВНЗ здійснювати обґрунтований вибір щодо організації взаємодії викладача та студента в ДН.

До подальших напрямів наукового пошуку можна віднести питання порівняного аналізу організації ДН в Україні та Канаді.

Література

1. Биков В. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти / В. Биков // Педагогічна газета, №1(79). – 2001р.
2. Буйняк О. Українська мова в Саскачеванському університеті // Північне сяйво: Альманах / О. Буйняк // Едмонтон: Славута, 1965. – С. 176-181.
3. Кушерець В. Концептуальні засади дистанційної освіти українців зарубіжжя / В.І. Кушерець, В.І. Зуєва // К.: Знання України, 2003. – 166с.

4. Нос Л. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці вчителів початкової школи в університетах Канади / Л. Нос // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. - № 4. – С. 199 – 204.
5. Папко І.А. Внесок наукових відкриттів і винаходів у розвиток дистанційного навчання / І.А. Папко // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка пед. науки. – 2009.- №15. – С. 276–280.
6. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка].- К.: Пед. думка, 2001.-516с.
7. Секрет І. Формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти. [Текст]: монографія / І.В. Секрет // Дніпродзерж. Держ. техн. ун-т. - Дніпродзержинськ: ДДТУ, 201 – 385с.
8. Хуторской А. Современная дидактика: Учеб. для вузов / А.В. Хуторской // – СПб.: Питер, 2001. – 536с.
9. Шуневич Б. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки [Текст]: автореферат дис. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Б.І. Шуневич // Інститут вищої освіти Акад. пед. наук України. – К., 2008. – 36с.
10. Аллардис Р. Дистанционное образование в Канаде / Р. Аллардис // Международное сотрудничество. – 1999. – №1. – С. 20–23.
11. Karpiak R. Modern Language Teaching by the Correspondence Method: One University's Experience / R. Karpiak // The Canadian Modern Language Review.- 1982. - Vol.38. № 4. -P. 658-664.

Гавриленко Т.

*докторант лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН
України, кандидат педагогічних наук, доцент*

УДК 37.031:373.3(09)(477)«1958/1959»

ДИСКУСІЯ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН ЩОДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У 1958-1959 РР.

Стаття присвячена проблемі модернізації змісту початкової освіти у період прийняття Закону про школу (1958-1959 рр.). Авторка звернула увагу на причини, хід та результати дискусії, що розгорнулася між українськими педагогами відповідно до означеної проблеми. На основі вивчення протоколів і стенограм освітянських нарад і засідань, учительського з'їзду, встановлено, що в центрі уваги постали питання про оптимальне навчальне навантаження молодших школярів, про забезпечення наступності у змісті початкової та середньої освіти, визначення обсягу та змісту навчальних предметів та ін. Виявлено зміни, внесені у навчальні плани та програми у результаті пропозицій педагогічної громадськості. Водночас зауважено, що в умовах політизації, ідеологізації та русифікації освітньої системи не всі задуми могли бути реалізовані.

Ключові слова: *зміст початкової освіти, навчальний план, навчальна програма, проект, школа, дискусія, модернізація.*

Гавриленко Т.

*докторант лабораторії історії педагогіки Інститута педагогіки
НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент*

**ДИСКУССИЯ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ О МОДЕРНИЗАЦИИ
СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1958-1959 ГГ.**

Статья посвящена проблеме модернизации содержания начального образования в период принятия Закона о школе (1958-1959 гг.). Автор обратила внимание на причины, ход и результаты дискуссии, которая развернулась между украинскими педагогами в соответствии с обозначенной проблемой. На основе изучения протоколов и стенограмм педагогических совещаний и заседаний, учительского съезда, установлено, что в центре внимания стояли вопросы об оптимальной учебной нагрузке младших школьников, об обеспечении преемственности в содержании начального и среднего образования, об определении объема и содержания учебных предметов и др. Выявлены изменения, внесенные в учебные планы и программы в результате предложений педагогической общественности. В то же время отмечено, что в условиях политизации, идеологизации и русификации образовательной системы не все идеи могли быть реализованы.

Ключевые слова: *содержание начального образования, учебный план, учебная программа, проект, школа, дискуссия, модернизация.*

Gavrilenko T.

*doctoral student of the history of pedagogy laboratory of the Institute of
pedagogy NAPS Ukraine, candidate of pedagogical sciences, associate
professor*

**DISCUSSION OF UKRAINIAN TEACHERS FOR MODERNIZATION
OF THE CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN 1958-1959**

The article is devoted to the problem of modernization of the content of primary education in the period of adoption of the Law of school (1958-1959). The author drew attention to the causes, course and results of the discussion which ensued between the Ukrainian teachers in accordance with the identified problem. Based on the study of the protocols and educational transcripts of the meetings and of the meetings of the teaching Congress, found that the focus were the questions about the determination of the optimal training load younger students, ensuring continuity in the content of primary and secondary education, the definition of the scope and content of subjects and others. Explained the changes that were made in the educational plans and programs as a result of proposals to the teaching community. At the same time, it is shown that in the conditions of politicization, ideologization and Russification of the educational system not all ideas can be implemented.

Keywords: *content of primary education, curriculum and learning program, project, school, discussion, modernization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Динамізм сучасних суспільних перетворень в Україні супроводжується реформуванням освітньої галузі, насамперед першого ступеня загальної середньої освіти, що закладає фундамент загальнонавчальних і соціальних компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання. Одним із пріоритетних векторів цього процесу є модернізація змісту освіти, на чому акцентовано увагу в новому Державному стандарті загальної початкової освіти (2011 р.), побудованому на засадах особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. Зміни, що відбуваються сьогодні в системі початкової освіти, актуалізують вивчення історико-педагогічного досвіду минулого з метою виявлення досягнень, осмислення сучасних перетворень, визначення прогностичних напрямів її розвитку. У цьому контексті науковий інтерес викликає період другої половини 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст., характерними особливостями якого було реформування освітньої системи, трансформація змісту освіти, зокрема початкової.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Історіографічний пошук показав, що проблема змісту освіти як одна із магістральних і дискусійних завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Різні аспекти змісту шкільної освіти в Українській РСР в окреслених хронологічних межах з позицій сучасної історико-педагогічної парадигми висвітлено в працях Л. Д. Березівської, В. В. Кузьменка, О. Б. Петренко, Л. В. Пироженко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської та ін. Однак питання модернізації змісту початкової освіти, зокрема дискусія українських освітян відповідно до означеної проблеми у період прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР», не знайшли належного відображення у цих дослідженнях.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у розкритті причин, ходу та результатів дискусії українських освітян щодо модернізації змісту початкової освіти у період прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1958-1959 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Період другої половини 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст. позначився відходом від жорсткої сталінської тоталітарної системи, спробою її реформування в напрямі

лібералізації, відносної демократизації й гуманізації; піднесенням промисловості та сільського господарства; орієнтацією на соціальні потреби й інтереси громадян; прагненням подолати відставання у галузі науки й техніки від країн Заходу тощо. Трансформації в політичному, соціально-економічному та культурному житті суспільства зумовили формування нового освітнього замовлення: підготовку високоосвічених кваліфікованих працівників. Внаслідок цього постало питання про реформування освітньої галузі, яке було порушено на XX з'їзді КПРС (лютий 1956 р.). Згідно з рішеннями з'їзду завдання школи мали орієнтуватися на підвищення якості навчання й виховання учнів, ліквідацію відриву навчання від життя, здійснення політехнічного та трудового навчання, залучення школярів до суспільно корисної праці, підготовку їх до практичної діяльності в народному господарстві [7, с. 46], що неминуче призводило до перегляду змісту освіти.

Принагідно зазначимо, що «відлига» у суспільстві спричинила зародження елементів демократизації і в освітній галузі, створила умови для розкріпачення педагогічної теорії та практики. Відтак після тривалої перерви українські освітяни отримали можливість розробляти власні навчальні плани та програми, для чого було створено відповідні комісії при Міністерстві освіти УРСР [1, с. 242]. Не вдаючись до аналізу дискусій, які відбулися в 1956-1957 рр. стосовно удосконалення змісту початкової освіти, зазначимо, що Міністерство освіти УРСР, урахувавши пропозиції учителів, представників відділів народної освіти, співробітників науково-дослідних інститутів педагогіки та психології, внесло корективи у навчальний план і програми для початкових класів. Зокрема в навчальних планах було збільшено кількість годин на ручну працю; навчальні програми переглянуто в напрямі розвантаження від другорядних знань та зайвої концентричності; внесено зміни в розподіл навчального матеріалу за роками навчання і в розподіл годин на окремі теми; зміст навчальних предметів звільнений від культових тенденцій [6; 9].

Наступним і основним етапом реформування освітньої системи стало прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (17 квітня 1959 р.). Його початок був окреслений виступом М. С. Хрущова на XIII з'їзді ВЛКСМ (18 квітня 1958 р.). У своїй доповіді «Виховувати активних і свідомих будівників комуністичного суспільства» політичний лідер акцентував на необхідності перебудови школи, подоланні відірваності навчання від життя та виробництва, переході до обов'язкового восьмирічного навчання тощо [19]. Це зумовило нову, більш потужну хвилю дискусій українських освітян щодо модернізації змісту шкільної освіти.

Вивчення архівних документів і матеріалів свідчить, що проблема підготовки нових навчальних планів і програм для I-IV класів, які відповідали б поставленим завданням, була порушена вже у травні 1958 р. На нараді в Міністерстві освіти УРСР з питання перебудови роботи шкіл завідуючими райВНО м. Києва, представниками Київського міського інституту удосконалення вчителів були висловлені наступні пропозиції: розвантажити учнів і встановити тижневе навчальне навантаження в I-II класах 20 годин, в III-IV – 24 години; вивчення другої мови розпочати з III класу; ліквідувати природознавство, географію та історію в IV класі як окремі навчальні предмети й подавати ці відомості на уроках пояснювального читання, вивчення систематичного курсу основ цих наук розпочати з V класу; збільшити кількість годин на ручну працю [10, арк. 6-7]. Саме ці питання у подальшому стали предметом дискусій на численних освітянських нарадах і засіданнях, учительському з'їзді, що відбулися у 1958-1959 рр.

Так, на нараді активу вчителів початкових класів та співробітників відділу початкового навчання Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) УРСР (14 травня 1958 р.), у зв'язку із збільшенням тривалості обов'язкової освіти до восьми років, активно обговорювалося питання оптимального навчального навантаження молодших школярів. Завідувач відділу початкового навчання В. І. Помагайба запропонував залишити в I-II класах попередню кількість годин – 24, а в III-IV - установити тижневе навантаження 26 годин, що було схвалено більшістю учасників наради. Зокрема вчитель початкових класів Ткаченко зазначив: «Не можна йти до якогось усебічного розвантаження. Це розвантаження дітей прийняло якесь хворобливе явище і зрештою доходить до шкоди дітям, нема чого учити і нема чого робити» [17, арк. 17]. На нараді також порушувалися питання про початок викладання російської мови в українських школах; доцільність вивчення природознавства, географії та історії в IV класі як окремих навчальних предметів; введення нового навчального курсу «Етичне виховання» в III-IV класах, спрямованого на формування комуністичної поведінки та моральне виховання учнів. Однак вони так і не були вирішені. Слід звернути увагу, що в ході дискусії звучали досить сміливі думки, а саме: відійти від сліпої орієнтації у змісті навчання та розв'язанні інших освітніх проблем на РРФСР і вивчити досвід у цих питаннях інших країн [17].

Педагогічна громадськість активно включилася в процес обговорення питання перебудови роботи школи, в т. ч. і змістової складової навчально-виховного процесу. Численні пропозиції від колективів навчальних закладів, а також окремих педагогів надходили до Міністерства освіти УРСР, про що повідомляв на одній з нарад колегії (29 липня 1958 р.) начальник управління шкіл О. Г. Сивець [15, арк.18].

Першим практичним кроком у реалізації оновлення змісту освіти стало створення проектів навчальних планів і програм для восьмирічної школи, у підготовці яких брали участь працівники Міністерства освіти УРСР, НДІП, викладачі Київського державного університету, Київського інституту іноземних мов, передові вчителі [3, арк. 29]. Невдовзі, 20 серпня 1958 р., нові навчальні плани були затверджені міністром освіти І. К. Білодідом (табл. 1) [2, арк. 102]. Їх апробація відбувалася в 28 експериментальних восьмирічних школах, які почали функціонувати з 1 вересня 1958 р., згідно з Постановою ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР [13, арк. 2]. Зазначимо, що учні масових шкіл навчалися за планом і програмами, прийнятими у 1957 р. (табл. 1) [4, арк. 91].

Таблиця 1

Навчальні плани для початкових класів з українською мовою навчання (1958/59 навч. р.)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень							
		I клас		II клас		III клас		IV клас	
		Масові школи	Експериментальні школи	Масові школи	Експериментальні школи	Масові школи	Експериментальні школи	Масові школи	Експериментальні школи
1	Українська мова	13	12*	10	12**	10	10**	6	10
2	Російська мова	-	-	3	-	4	4	4	4
3	Арифметика	6	6	6	6	6	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	-	-	-	1/2***	-
5	Географія	-	-	-	-	-	-	2/1***	-
6	Історія	-	-	-	-	-	-	2	-
7	Ручна праця	1	2	1	2	1	2	2	2
8	Малювання	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2	2	2
Усього		24	24	24	24	25	26	27	26

* у тому числі 1 година на каліграфію з другого півріччя

** у тому числі 1 година на каліграфію протягом року

*** кількість годин на півріччя

Порівнявши нові навчальні плани для початкових класів з попередніми, бачимо збільшення кількості годин на українську мову та ручну працю; перенесення викладання російської мови з II класу до III; вилучення природознавства, географії та історії як окремих предметів та вивчення відомостей з цих курсів на уроках пояснювального читання. Учителі

початкових класів експериментальних шкіл позитивно оцінили зміни в навчальних планах і програмах, зокрема в своїх звітах вони зазначали: «набагато зросла успішність з рідної мови у II класі», «покращилась грамотність учнів», «скорочення програми в IV класі з російської мови та арифметики дало можливість краще засвоїти програмний матеріал, більше часу відвести на повторення, практичні роботи...», «заміна історії, географії та природознавства уроками пояснювального читання... полегшує засвоєння елементів цих наук» тощо [12, арк. 39, 45, 213].

Паралельно з експериментальним дослідженням проектів навчальних планів і програм для восьмирічної школи відбувалося і їх широке обговорення на засіданнях педагогічних рад і методичних комісій шкіл, учених радах педагогічних інститутів, колегіях Міністерства освіти УРСР, січневих нарадах учителів (1959 р.), про що свідчать архівні документи. Освітнянами було висловлено багато різних пропозицій та зауважень щодо модернізації змісту початкової освіти. З метою їх узагальнення було проведено Республіканську нараду (27 січня – 2 лютого 1959 р.), у якій взяли участь учителі, методисти, представники педагогічних інститутів, консерваторій, художнього та медичного інститутів, наукові співробітники НДП УРСР. У центрі обговорення знову постало питання про особливості вивчення природознавства, географії та історії в IV класі. Наводимо деякі думки учасників наради: залишити природознавство як окремий предмет, а географію та історію об'єднати у вітчизнознавство (Сарнацька); об'єднати літературне читання з історією та увести краєзнавство, що поєднає природознавство та географію (Петренко); залишити природознавство та географію як окремі предмети, історію поєднати з читанням (Гришина); природознавство та історію викладати як окремі предмети (Басенко); «ми повинні виходити з інтересів дітей,... врахувати і вікові особливості, і досвід дітей, і обсяг їхнього розвитку» (Карлаш) [16, арк. 32, 36, 40, 50, 83, 84]. Незважаючи на таке розмаїття пропозицій, більшість дискутантів висловилися за те, щоб вивчення природничих, географічних та історичних знань розпочиналося з відомостей про рідний край.

Розглядаючи питання про початок викладання російської мови в українських школах педагоги були одностайними у тому, що відстрочення її вивчення дозволить попередити руйнування ще незміцнілих знань та навичок з рідної мови. У розв'язанні цього питання виокремили два шляхи. Прихильники першого висловлювалися за те, щоб розпочати вивчення російської мови з другого півріччя II класу, звернувши увагу в цей період на накопичення необхідного запасу російської лексики, засвоєння правил вимови, ознайомлення з особливостями російської графіки. Інші вважали, що доцільно викладати російську мову, починаючи з III класу. Чимало

думок та різних пропозицій було висловлено також щодо обсягу та змісту програм з української та російської мов [16].

У результаті багатоденного обговорення учасники наради ухвалили наступне: розвантажити програми з української та російської мов від непосильного другорядного матеріалу, скоротити теоретичні відомості та надати програмам з цих предметів практичний характер; вивчення російської мови розпочати з другого півріччя II класу; природознавство, географію та історію викладати в IV класі як окремі навчальні предмети, забезпечивши школи необхідною навчальною та методичною літературою; включити до програми з арифметики вивчення елементарних геометричних знань, залишити з цього предмету в I класі попередню кількість годин – 6; до програми з ручної праці увести новий розділ «Позакласна суспільно корисна робота в I-IV класах» та роботи із самообслуговування, за наявності у класі більше 20 учнів навчання з ручної праці проводити за підгрупами; у програмах зі співів поповнити пісенний репертуар українськими дитячими народними піснями, забезпечити видання підручників та наочних посібників зі співів тощо [11, арк. 1-43]. Позитивним вважаємо, що освітяни порушували питання щодо наступності дошкільного та початкового, початкового й середнього рівнів освіти; акцентували на необхідності підвищення рівня викладання співів, малювання та фізкультури в початкових класах через залучення фахівців із цих навчальних предметів; вказували на необхідність перероблення діючих підручників відповідно до нових програм, виготовлення наочних посібників з різних предметів [16].

Обговорення питання перебудови школи, в контексті якого розглядалася й проблема модернізації змісту початкової освіти, тривала і упродовж наступних місяців. Улітку 1959 р. згідно з Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР», а також, урахуваючи пропозиції педагогічної громадськості та досвід роботи експериментальних восьмирічних шкіл, відділом початкового навчання НДП УРСР та навчально-методичним відділом Міністерства освіти УРСР був підготовлений проект нового навчального плану і програм для I-IV класів восьмирічної школи [8]. Їх вивчення та аналіз показує, що вони були орієнтовані не тільки на загальноосвітню підготовку учнів, а й на поліпшення трудового виховання, розвиток політехнічного світогляду молодших школярів. З цією метою в навчальному плані (табл. 2) було збільшено кількість годин на ручну працю, вперше виділено навчальний час на суспільно корисну працю та виробничі екскурсії. У зв'язку зі скороченням програмного матеріалу було зменшено кількість годин на вивчення мов (у I-II класах на 1 годину, в III - на 1,5 години на тиждень) та арифметики (у I класі - на 1 годину). В IV класі

замість природознавства та географії введено інтегрований навчальний предмет «Природознавство» [8, с. 3]. Значних змін зазнали й програми – їх обсяг більше відповідав віку учнів, а зміст передбачав зв'язок навчання із життям та трудовою діяльністю дітей. Позитивним моментом вважаємо, що у них наголошувалося на використанні в процесі навчання молодших школярів таких форм і методів, як: екскурсії, предметні уроки, суспільно корисна праця, робота на пришкольній ділянці, досліді, практичні роботи тощо, які сприяли подоланню абстрактного характеру навчання. Цій же меті слугувало й уведення вивчення краєзнавчого матеріалу [8].

Таблиця 2

Навчальний план для I-IV класів восьмирічних шкіл з українською мовою навчання (1959/60 навч. р.) (проект)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I клас	II клас	III клас	IV клас
1	Українська мова	12	11/8*	8	7
2	Російська мова	-	0/3	4	5/4
3	Арифметика	5	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	2
5	Історія	-	-	-	1
6	Ручна праця	1/2	1/2	1/2	2
7	Малювання	1	1	1	1
8	Співи	1	1	1	1
9	Фізична культура	2	2	2	2
Разом		22/23	22/23	23/24	26/25
10	Суспільно корисна праця та навчальні екскурсії	2/1	2/1	2/1	1/2
Усього		24	24	25	27

* кількість годин на півріччя

Ці навчальні плани та програми були введені з 1959/60 навчального року в усіх початкових класах. Однак їх обговорення та коригування не припинялося. Так, новий варіант навчальних планів і програм був розглянутий на секції вчителів I-IV класів II Всеукраїнського учительського з'їзду (жовтень 1959 р.). Учасники секції в цілому схвалили їх. Водночас вони вказали, що доцільніше виділити на вивчення

арифметики в I класі 6 годин, замість 5; поліпшити вивчення каліграфії; збільшити кількість годин на викладання природознавства та ручної праці; підготувати нові підручники для початкових класів; забезпечити наступність у змісті та методах роботи старших груп дитячих садків і перших класів шкіл тощо [14, с. 45-46].

Навчальні плани та програми для початкових класів, остаточно відкориговані та затверджені Міністерством освіти УРСР, були запроваджені як стабільні в 1960/61 навчальному році, що й зумовило згортання дискусії. Їх аналіз показує, що, незважаючи на позитивні зміни, зміст навчальних предметів, як і раніше, був зорієнтований на виховання молодших школярів у межах комуністичної моралі, радянського патріотизму, формування у них марксистсько-ленінського світогляду. У навчальних програмах і підручниках нівелювався національний компонент, у них не згадувалося про український народ, його історію, традиції тощо. Окрім того, вивчення російської мови було введено з першого півріччя II класу, незважаючи на висновки вчених і вчителів про недоцільність такого підходу. Як бачимо з таблиці 3, відбувся і перерозподіл годин на вивчення мов, який пояснюється посиленням русифікації шкільної освіти. Так, збільшено (на 59%) кількість годин на вивчення російської мови та зменшено (на 23%) їх кількість на вивчення української мови [5, с. 2]. Однак у російських школах кількість годин на вивчення української мови не змінилася (табл. 4) [18, с. 19].

Таблиця 3

Навчальний план для восьмирічних та середніх шкіл з українською мовою навчання (1960/61 навч. р.)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I клас	II клас	III клас	IV клас
1	Українська мова	12	8	8/7*	6
2	Російська мова	-	4	6/7	7
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	3/2
5	Історія	-	-	-	1/2
6	Ручна праця	2	2	2	2
7	Малювання	1	1	1	1
8	Музика та співи	1	1	1	1
9	Фізична культура	2	2	2	2
Усього		24	24	26	29

* кількість годин на півріччя

Таблиця 4

Навчальний план для восьмирічних та середніх шкіл з російською мовою навчання (1960/61 навч. р.)*

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I клас	II клас	III клас	IV клас
1	Російська мова	12	10	11	10/9**
2	Українська мова	-	2	3	3/4

* відрізняється від навчального плану для шкіл з українською мовою навчання кількістю годин на вивчення мов

** кількість годин на півріччя

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, трансформаційні процеси у політичному та соціально-економічному житті суспільства в другій половині 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. спричинили реформування системи шкільної освіти у напрямі зв'язку школи з життям, політехнізації навчання, запровадження обов'язкового восьмирічного навчання тощо, що знайшло відображення у Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР». Певна демократизація в освітній галузі зумовила широке обговорення педагогічною громадськістю питання перебудови школи і в цьому контексті модернізації змісту початкової освіти. У ході дискусії, що розгорнулася між українськими освітянами на численних нарадах та засіданнях різного рівня, на учительському з'їзді упродовж 1958-1959 рр., постали проблеми оптимального навчального навантаження молодших школярів у зв'язку з переходом до обов'язкової восьмирічної освіти; забезпечення наступності у змісті дошкільної і початкової, початкової та середньої ланок освіти; початку вивчення російської мови в українських школах; доцільності викладання природознавства, географії та історії як окремих предметів в IV класі, введення навчального курсу «Етичне виховання»; визначення обсягу та змісту навчальних програм з різних предметів та ін. У результаті, пропозиції освітян частково були враховані під час підготовки нових навчальних планів і програм. Зокрема, вони були переглянуті у напрямі забезпечення наступності між початковою та середньою ланками освіти; розвантажені від другорядного складного застарілого навчального матеріалу, зайвої концентричності; певною мірою адаптовані до вікових можливостей молодших школярів та пов'язані із життям та трудовою діяльністю дітей. Однак чимало висловлених пропозицій щодо модернізації змісту початкової освіти в умовах політизації, ідеологізації та русифікації освітньої системи не могли бути реалізовані.

Зазначимо, що у ході дискусії українські освітяни порушували не лише проблему перегляду змісту початкової освіти, а й організаційних засад її розвитку, про що йтиметься у наших подальших публікаціях.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Документы по обсуждению учебных планов и программ для 1-4 классов (протоколы, планы, программы, замечания и др.) на 1959-1960 учеб. г. // Центральный державный архив вищих органов власти та управління (ЦДАВО) України, ф. 5127, оп. 1, спр. 496, 167 арк.
3. Колегії Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про друкування проектів програм для восьмирічної школи та про виготовлення пробних підручників для дослідних восьмирічних шкіл» // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2240 (Матеріали (Протоколи, стенограми, постанови, доповідні записки та довідки) засідання колегії Міністерства освіти УРСР (26-29 вересня 1958 р.), 125 арк.), арк. 29-31.
4. Колегії Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про навчальний план середньої школи УРСР на 1958/59 навчальний рік» // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2236 (Матеріали (стенограми-протоколи, постанови, доповідні записки, довідки) засідання колегії Міністерства освіти УРСР (10 – 25 червня 1958 р.), 167 арк.), арк. 90-96.
5. Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл з українською мовою навчання на 1960/61 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1960. - № 19/20. – С. 2-8.
6. Навчальні плани шкіл системи Міністерства освіти УРСР на 1957/58 навчальний рік / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. : Рад. шк., 1957. – 66 с.
7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 гг. / [сост. А. А. Абакумов и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
8. Програми восьмирічної школи на 1959/60 навчальний рік. I-IV класи (Проект). – К.: Рад. шк., 1959. – 307 с.
9. Програми початкової школи. - К.: Рад. шк., 1957. - 196 с.
10. Протокол наради по питанню перебудови школи в світлі виступу Першого Секретаря ЦК КПРС М. С. Хрущова на XIII з'їзді ВЛКСМ від 5 травня 1958 року // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2251 (Стенограми та протоколи нарад при Міністерстві освіти УРСР по питанню перебудови роботи школи (5 травня - 3 грудня 1958 р., 115 арк.), арк. 1-9.
11. Протоколы заседаний секции учителей по обсуждению программы и планов для 1-4 классов начальной школы. Т. II (1959 г.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 492, 62 арк.
12. Протоколы заседаний секции учителей по обсуждению проектов учебных программ и планов для 1-4 классов на 1959/60 учеб. г. Т. I // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 491, 277 арк.
13. Річний звіт Міністерства освіти про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1958/59 навч. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2584, 90 арк.
14. Робота секцій з'їзду вчителів // Радянська школа. – 1959. - № 12. – С. 44-62.

15. Стенограма наради з питань реорганізації шкіл від 29 липня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2251, арк. 9-31.
16. Стенограма республіканського совещання по обговоренню проектів програм для початкових класів восьмилітньої школи (27 січня 1959 г.) // ЦДАВО України, ф. 127, оп.1, спр. 493, 106 арк.
17. Стенограма совещання активу учителів початкових класів по питанню початкової освіти (14 травня 1958 г.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 410, 69 арк.
18. Учебные планы восьмилетних и средних школ с русским языком обучения на 1960/61 учебный год // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1960. - № 19/20. – С. 19-25.
19. Хрущев Н. С. Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества: речь на XIII съезде ВЛКСМ / Н. С. Хрущев. – М.: Мол. гвардия, 1961. – 47 с.

Ковтун А.

УДК 378(09):78

ПОЗААУДИТОРНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (60 – 80 РР. ХХ СТ.)

Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами розкрита автором статті у контексті вдосконалення їхньої музично-педагогічної освіти. Спираючись на аналіз нормативних документів та періодичних джерел другої половини ХХ ст., автор доводить, що у діяльності педагогічних навчальних закладів України того часу було накопичено значний досвід музично-естетичного виховання студентів у різних формах позааудиторної діяльності: заняття хором співом, факультативних практикумів з методики музично-педагогічної діяльності, музичних лекторіїв, керівництва музичними гуртками тощо.

Ключові слова: позааудиторна виховна діяльність, педагогічні навчальні заклади, форми організації музично-педагогічної діяльності студентів.

Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами рассмотрена автором статьи в контексте совершенствования их музыкально-педагогического образования. Опираясь на анализ нормативных документов и периодических изданий второй половины ХХ в., автор доказывает, что в деятельности педагогических учебных заведений Украины того времени был накоплен значительный опыт музыкально-эстетического воспитания студентов в различных формах внеаудиторной деятельности: занятия хором пением, факультативных практикумах по методике музыкально-педагогической

деятельности, музыкальных лекториев, руководство музыкальными кружками и т.п.

Ключевые слова: внеаудиторная воспитательная деятельность, педагогические учебные учреждения, формы организации музыкально-педагогической деятельности студентов.

The organization of the extracurricular pedagogical work with students was considered by the author of the article in the context of the improvement of their musical pedagogical education. Based on the analysis of the normative documents and periodicals of the second part of the XX century, the author demonstrates that the considerable experience in musical aesthetic education of students in different forms of extracurricular work, such as training in choral singing, optional practical work on the methods of musical pedagogical work, musical lectures, the leadership of music clubs etc., was accumulated in the work of the pedagogical educational institutions of Ukraine of that period.

Key words: extracurricular pedagogical work, pedagogical educational institutions, forms of organization of the musical pedagogical work of students.

Постановка проблеми. Питання естетичної, зокрема музично-педагогічної освіти педагогічних кадрів, що завжди перебували у центрі уваги науковців та педагогів-практиків, актуалізуються сьогодні у зв'язку з загостренням потреби суспільства у компетентних педагогах, здатних вирішувати питання формування високих моральних та естетичних ідеалів молоді в сучасних умовах.

У Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті, Національній державній комплексній програмі естетичного виховання відзначається, що естетизація педагогічної діяльності має здійснюватися в усіх ланках освіти, оскільки естетико-культурний розвиток особистості є важливим для різних вікових категорій; підкреслюється необхідність посилення виховного впливу засобів мистецтва на особистість у студентському віці, коли активно відбувається індивідуальний розвиток та професійне становлення молоді людини; наголошується на важливості естетико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Підкреслимо, що вітчизняний естетико-педагогічний досвід минулого, зокрема у 60-80-тих рр. XX ст., коли відбувалося посилення уваги держави та педагогічної громадськості до питань естетичного виховання молодого покоління, складає значне поле для проведення педагогічних розвідок щодо вдосконалення музичної освіти студентської молоді у педагогічних навчальних закладах.

Розвиток музично-естетичної освіти майбутніх педагогів у зазначений вище період здійснювався у специфічних соціально-економічних, політично-ідеологічних, соціокультурних умовах. За влучною характеристикою С. Волкова, у цей час в Україні відбувалися помітні зрушення у питаннях

престижності галузі музично-естетичного виховання в освітніх закладах, що було зумовлені стабільністю економіки й сталістю розвитку суспільства, певною демократизацією мистецтва, активною, творчою діяльністю прогресивно налаштованих діячів культури [1]. В аспекті розвитку системи освіти цей час може характеризуватися як період активізації позанавчальної гурткової роботи в усіх освітніх ланках, особливо у педагогічних навчальних закладах, які часто-густо виступали осередками такої діяльності. Вважаємо, що накопичений досвід організації позааудиторної музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів становить значний інтерес у напрямі вдосконалення процесу професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до творчої роботи з дітьми у сучасних умовах.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Суттєвими джерелами інформації виступають ґрунтовні наукові дослідження щодо становлення і розвитку естетичної, зокрема музичної освіти в Україні з історії, культурології та педагогіки (С. Волков, М.Євтух, С.Мельничук, Г. Падалка О.Овчарук, О.Олексюк, О.Рудницька, Т.Танько та інші). Зазначені праці охоплюють тривалий історичний період й надають значний концептуальний матеріал для висвітлення становлення та розвитку музично-педагогічної освіти у другій половині ХХ століття, опрацювання якого дозволить відтворити культурний ґрунт, на якому відбувалася музично-педагогічна освіта майбутніх педагогів досліджуваного періоду.

Не менш важливим для вирішення завдань нашого дослідження є врахування результатів наукових розвідок, що деталізують особливості естетико-педагогічної освіти вчителів у 60-80-х рр. ХХ ст. (Г.Шевченко, В.Афонін та ін.), а також праці, присвячені аналізу проблеми організації позааудиторної, зокрема естетико-виховної діяльності майбутніх фахівців (А. Бойко, А. Комарова, Л. Кондрашова, Ю. Максимчук, Л. Пелех, О. Резніченко, Г. Троцько та ін.).

Підкреслимо, що до сьогодні бракує цілісного наукового дослідження, де була б детально розкрита проблема організації позааудиторної виховної роботи з музичної підготовки майбутніх вчителів у закладах педагогічної освіти у період особливої активізації такої діяльності другої половини ХХ ст., висвітлення якої й визначає мету даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз історичних, історико-педагогічних та історико-культурологічних джерел показує, що у другій половині ХХ ст. відбулася стабілізація соціально-економічного та соціокультурного розвитку радянського суспільства. Покращення соціально-економічного стану суспільства зумовило вдосконалення системи освіти, збагачення її естетико-виховним сенсом, а також визначило зростання вимог

до музично-педагогічної діяльності вчителів та до рівня їхньої підготовки, що, у свою чергу, викликало необхідність посилення відповідного напрямку виховної роботи зі студентською молоддю. У зв'язку з цим Міністерством освіти Української РСР, у 60-х рр. ХХ ст. актуалізується проблема активності викладачів педагогічних інститутів у роботі з естетичного виховання студентської молоді засобами музичного мистецтва [2].

З метою її вирішення було заплановано та поступово здійснено цілу низку заходів щодо вдосконалення процесу музично-естетичної підготовки майбутніх учителів у вищих закладах педагогічної освіти. Аналіз тогочасних нормативних документів та педагогічної преси свідчить, що провідним напрямом покращення музично-педагогічної освіти майбутніх учителів була позааудиторна музично-педагогічна робота зі студентами під час навчання у педагогічних ВНЗ. В Інструктивному листі Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР ще у 1960 році також наголошувалось, що необхідно повною мірою використовувати у виховних цілях емоційний вплив на молодь кращих творів мистецтва, покращуючи для цього пропаганду музики; приділяти повсякденну увагу роботі наявних при вузах клубів, будинків культури, розвивати художню самодіяльність учнів [3, с.10].

Аналіз матеріалів першої республіканської наради з питань естетичного виховання студентів педагогічних інститутів і педагогічних училищ, що проходила у 1965 році в Дрогобицькому педагогічному інституті, підтверджує, що важливим шляхом удосконалення естетичного виховання студентської молоді визнавалося посилення позааудиторної роботи з майбутніми вчителями. У зв'язку з цим, у рішеннях наради було рекомендовано скоординувати роботу кафедр, деканатів і відділів педагогічних навчальних закладів, спрямувати їх діяльність на забезпечення систематичної роботи з естетичного виховання майбутніх учителів у процесі виховної та громадської роботи, у праці та повсякденному житті; максимально використовувати різноманітні форми і засоби естетичного впливу (кіно, телебачення, твори музики і живопису), прищеплюючи студентам навички використання цих засобів у своїй майбутній педагогічній роботі; всіляко сприяти розвитку масової художньої самодіяльності, спрямовуючи її на вироблення у студентів й учнів практичних умінь і навичок до роботи як організаторів і керівників гуртків художньої самодіяльності загальноосвітньої школи [4].

Відзначимо, що у діяльності педагогічних навчальних закладів активно накопичувався досвід естетичного виховання студентів у різних формах позааудиторної діяльності: проводилися вечори-концерти, зустрічі з письменниками, композиторами, відбувалася підготовка «музичних вогників», організація занять хоровим співом; багато студентів без відриву від занять на громадських засадах керували гуртками музично-естетичної

спрямованості в школах та позашкільних закладах. Причому, остання, інноваційна сьогодні позааудиторна форма професійної підготовки вчителів, у 60-80-х рр. ХХ ст. була досить розповсюдженим та педагогічно визнаним видом музично-педагогічної діяльності студентів. Відзначаючи важливість професійного досвіду, який майбутні педагоги здобували у такій роботі, викладач Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М.В. Гоголя М. П'явко підкреслював, що робота вчителів буде значно більш успішною, якщо вони за час перебування у ВНЗ навчатися керувати літературним, драматичним, хором чи музичним гуртком, грати хоча б на одному музичному інструменті [5, с.49].

Цікаво, що для підготовки студентів до такої діяльності майбутніх учителів Криворізького педагогічного інституту З. Коpecь рекомендував вводити факультативні практикуми з методики організації роботи драматичного, хорового або музичного гуртків за вибором студентів. Такі практикуми дістали розповсюдження у закладах педагогічної освіти, де доповнювалися також іншими формами позааудиторної активності майбутніх вчителів, серед яких, за характеристикою зазначеного вище автора, особливою популярністю користувалися клуби любителів мистецтва, музичні лекторії, лекції-концерти, вечори пам'яті майстрів мистецтв тощо [6, с.81].

Таким чином, різноманітні форми організації позааудиторної музично-педагогічної роботи зі студентами досить швидко отримали значне поширення у виховному процесі закладів педагогічної освіти. Щоб піднести організаційний і методичний рівень цього важливого напрямку підготовки вчителя, за наказом Міністерства освіти УРСР в 1967 році при всіх педагогічних інститутах було створено кабінети естетичного виховання, головним завданням яких була всебічна допомога ректорату та громадським організаціям інституту в розробці та впровадженні системи естетичного виховання майбутніх учителів. Крім того, до обов'язків працівників кабінетів належала організація вузівської художньої самодіяльності, надання постійної консультаційної музично-естетичної допомоги школам, організація лекторіїв з історії музики, театру та багато іншого [7, с.102-103].

Діапазон позааудиторних заходів з покращення естетичного виховання студентської молоді продовжував розширюватися відповідно до вдосконалення процесу виховної роботи у ВНЗ у цілому, охоплюючи майже весь контингент студентів. Так у 1971 року було затверджено зразковий план виховання студентів у вищих навчальних закладах на весь період навчання, яким передбачалось здійснення естетичного, зокрема музичного виховання майбутніх учителів шляхом залучення їх, починаючи з першого курсу, до художньої самодіяльності, проведення оглядів, конкурсів, виставок самодіяльної творчості, колективного відвідування театрів, концертів з

подальшим обговоренням, зустрічей з композиторами, творчими колективами. Поширення у виховній практиці вузів набули також студентські мистецькі клуби, огляди художньої самодіяльності студентів, які охоплювали переважну більшість вихованців вузів [8, с. 5-17].

У цілому зазначимо, що у 60 - 80-ті роки ХХ ст. питання естетичної, зокрема музично-педагогічної освіти педагогічних кадрів перебували у центрі уваги держави, науковців та педагогів-практиків. У цей час гостро постала проблема вдосконалення музично-педагогічної освіти вчителів, для вирішення якої державою було заплановано та поступово здійснено цілу низку заходів щодо вдосконалення процесу музично-естетичної підготовки майбутніх вчителів у вищих закладах педагогічної освіти.

Досліджуваний період – час особливого розквіту позанавчальної творчої діяльності дітей та молоді, тому не дивно, що провідним напрямом покращення музично-педагогічної освіти вчителів виступала організація позааудиторної музично-педагогічної роботи зі студентами. У діяльності педагогічних навчальних закладів було накопичено значний досвід музично-естетичного виховання студентів у різних формах позааудиторної діяльності: вечорів-концертів, зустрічей з письменниками, композиторами, «музичних вогників», занять хором співом; керівництва музичними гуртками; факультативних практикумів з методики музично-педагогічної діяльності; музичних лекторіїв, лекцій-концертів тощо. З часом значного поширення у виховній практиці вузів набули також студентські мистецькі клуби та огляди художньої самодіяльності студентів, які мали масовий характер та охоплювали переважну більшість студентів.

Література

1. Волков С. М. Институціалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка: монографія / Сергій Волков. – К. : Інститут культурології НАМ України, 2010. – 248 с.
2. Про заходи до дальшого поліпшення естетичного виховання в загальноосвітніх школах УРСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 11. – С. 6 – 10.
3. Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР №И-10 от 9 февраля 1960 г. // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР, 1960. - №4. – С. 10 – 13.
4. Про підсумки республіканської наради з питань естетичного виховання студентів педагогічних інститутів і педучилищ. Наказ №140 від 2 липня 1965 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1965. – № 16. – С. 2 – 4.
5. П'явко М.Ф. З досвіду естетичного виховання майбутніх учителів / М.Ф. П'явко // Радянська школа. – 1957. – №3. – С. 47 – 52.
6. Коpecь З.А. Факультативний практикум з художнього виховання / З.А. Коpecь // Радянська школа. – 1964. – №12. – С. 80 – 82.

7. Мельничук С.Г. Про роботу кабінетів естетичного виховання педвузів республіки / С.Г. Мельничук, Ю.Є.Юцевич // Радянська школа. – 1972. - №10. – С. 101 – 105.
8. Примерный план коммунистического воспитания студентов в высшем учебном заведении на весь период обучения. Инструктивное письмо Министра высшего и среднего специального образования СССР от 27 мая 1971 г. №И-19 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР, 1971. – №8. – С. 5 – 17.

Майданевич В.

Донбаський педагогічний університет, аспірантка

УДК 37.017.4 (71)

ДОСВІД КАНАДИ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ЗАСОБАМИ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор статті на основі вивчення досвіду громадянського виховання в Канаді акцентує увагу на важливому компоненті – виховання громадянськості засобами природоохоронної діяльності. Визначаючи позитивність цього досвіду, прагне порівняти практику громадянського виховання в Україні, виділивши при цьому важливі компоненти і напрямки, творчі здобутки українських педагогів.

Ключові слова: Канада, громадянське виховання, громадянськість, природоохоронна робота, зміст, мета виховання, екологічна освіта та екологічне виховання, базова культура особистості та її компоненти.

Майданевич В.П.

Донбасский педагогический университет, аспирантка

ОПЫТ КАНАДЫ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основе обобщения опыта работы канадских педагогов по воспитанию гражданственности, автор статьи акцентирует внимание на положительном опыте – воспитание гражданственности средствами природоохранной деятельности. Определяя положительное в этой работе, сделана попытка сравнить отечественный опыт, выделить приоритетные направления гражданского воспитания в современном украинском обществе.

Ключевые слова: Канада, гражданское воспитание, гражданственность, природоохранная деятельность, содержание, цель воспитания, экологическое образование и экологическое воспитание, базовая культура личности и ее компоненты.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими та практичними завданнями. Значна увага у світі надається вихованню почуття громадянської єдності засобами

природи та природоохоронної діяльності. Використовуючи ці важелі виховного впливу на особистість учнів, українські педагоги враховують основні ідеї і положення національного виховання. О.Вишневський, Г.Філіпчук [1; - С.3,С.4-5] у своїх роботах неодноразово наголошували на потужний виховний потенціал екологічної освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що інтерес учених у цій сфері пов'язаний з такими проблемами: У цьому контексті цікавим для нас є досвід педагогів Канади, які в своїй роботі орієнтуються на норми, що відображені в міжнародних документах і матеріалах, присвячених екологічній освіті та вихованню. Особливу значущість у цьому представляють базові документи прийняті на міжурядових конференціях, серед яких: Конференція ООН із проблем навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, Бразилія, 1992), Міжнародний семінар із екологічного громадянства (Велика Британія, 2005), Світовий конгрес з екологічної освіти (Дурбан, Південна Африка, 2007), Конференція з громадянської освіти (Монреаль, Канада, 2008) та ін.

Положення і рекомендації цих конференцій є пріоритетними в національній природоохоронній політиці Канади, де, як уже визначалося, провідне місце належить екологічній освіті. Підтвердженням цього слугують і загальнонаціональні конференції Канади, проведені в останні десятиліття. Слід зазначити, що канадські педагоги екологічне виховання тісно пов'язують із громадянським.

Вони вважають, що громадянська і екологічна освіта Канади має враховувати такі пріоритети виховання та розвитку молодого покоління:

- любов до рідної землі, родини, Батьківщини, свого народу;
- відчуття національної ідентичності; виявлення кращих рис ментальності, притаманних канадській нації (працелюбність, толерантність, емпатія, особиста свобода, любов до природи, щиросердне її шанування тощо);
- виховання ощадливого ставлення до національних багатств країни, її культурних надбань і традицій;
- відповідальність за долю Батьківщини;
- громадянське самопочуття;
- політична культура;
- дотримання етичних норм поведінки;
- розуміння непересічної цінності природи для людини;
- опанування знаннями та вміннями природозахисного характеру;
- толерантне і поважливе ставлення до представників усіх народів, що мешкають у Канаді;
- національна самоідентифікація з канадським народом як національної спільноти.

Відповідно до вищенаведених пріоритетів визначається й мета виховання почуття національної ідентичності старшокласників засобами природоохоронної діяльності. У цілому її можна визначити як безперервний навчально-виховний процес, спрямований на розвиток громадянської культури молоді та формування національної свідомості [2]. При чому, важливою складовою мети громадянської освіти більшість канадських педагогів вважає наявність у людини високих моральних якостей, які слугують психологічним бар'єром до руйнування загальнонаціональних цінностей, серед яких природі належить пріоритетне місце. Саме тому екологічна освіта розглядається не тільки як освіта, спрямована на захист природного довкілля, а й на національне виховання. У зв'язку з цим відомий канадський педагог Девід Опп зазначає: «ми повинні визнати, що вся освіта є екологічною освітою в тому розумінні, що вона навчає учнів бути частиною природи. Більше того, ми маємо визнати що метою освіти не є досконале опанування знаннями, а досконале використання отриманих знань, їхня психологічна і моральна інтеріоризація. Тому вчитель має добре усвідомлювати, що процес навчання є таким же важливим як і його зміст» [3; с. 44].

Формулювання цілей статті – на основі порівняльного аналізу досвіду громадянського виховання педагогів Канади визначити пріоритети його в нашій державі.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Наведена сентенція сприймається канадськими педагогами як аксіома і не викликає сумніву. Вони використовують закладені у ній ідеї відповідно до практики шкільного навчання. Процес навчання має враховувати сучасні потреби суспільства, науково-технічний прогрес, глобальні і національні проблеми (екологічні, економічні, соціальні, релігійні, морально-етичні, валеологічні та ін.). На думку видатних канадських та американських педагогів Девіда Оппа, Грегорі Сміта, Мета Максвела, Фрітжофа Капри, Чета Боуерса та інших саме визнання наявності складних екологічних взаємозв'язків між людиною і природою, екологічні проблеми спричинили оновлення шкільних навчальних планів. Розв'язання екологічних проблем потребує від старшокласників ґрунтовних знань із природничих, гуманітарних, економічних, суспільствознавчих наук тощо. Тому нові екологічно орієнтовані шкільні навчальні плани враховують принципи комплексної екології, що відповідає ідеї міждисциплінарного підходу до навчання та інтегрує в собі знання з усіх дисциплін шкільного курсу. Підвищення якості знань і вмінь школярів є вкрай важливими для вирішення актуальних екологічних проблем Канади. Канадські педагоги вважають що процес передачі та засвоєння учнями відповідних фундаментальних знань і

вмінь є спільним та взаємопов'язаним. Він має усвідомлюватися як учителем так і учнями і розглядатися як громадянський і патріотичний обов'язок перед нацією. Тільки добре підготовлені в екологічному відношенні випускники шкіл здатні у майбутньому результативно вирішувати екологічні проблеми і свідомо брати участь у будівництві громадянського суспільства в Канаді, бути гідними представниками молодшої канадської нації.

Ґрунтовність опанування знаннями та вміннями екологічного характеру, прищеплення учням високих моральних настанов по відношенню до природи, людини, своєї Батьківщини, формування громадянської та екологічної культури – є тими чинниками, які сприяють вихованню почуття національної ідентичності старшокласників засобами природоохоронної діяльності у школах Канади. Тобто, переконливим логічним обґрунтуванням для здійснення екологічної освіти є потреба в загальній громадянській освіті. Достатній рівень екологічної культури сприяє поліпшенню поведінки громадян стосовно довкілля, а їхній індивідуальний і груповий негативний вплив на природне довкілля помітно зменшиться. Громадяни із високим рівнем громадянської та екологічної культури мають можливість визначати, започатковувати та підтримувати різні заходи, спрямовані на вирішення проблем довкілля. Науковці і педагоги, що брали участь у Міжнародному семінарі з питань екологічного громадянства (Велика Британія, 2005), підкреслюють, що вирішення екологічних проблем можливе лише за умов залучення всіх небайдужих громадян. На національному рівні кожний громадянин повинен мати вільний доступ до інформації, що стосується заходів, що ініціюються владою щодо довкілля, та відповідальності за розв'язання екологічних проблем. Державна влада має більш активно розповсюджувати серед населення інформацію про стан довкілля, отже, збуджувати екологічну свідомість громадян.

Метою виховання почуття національної ідентичності засобами природоохоронної діяльності у старшокласників Канади є формування почуття причетності до канадської нації, громадянської культури, формування патріотичних почуттів, любові та гідного ставлення до своєї країни, в якій природа розглядається як найвища суспільна та особистісна цінність.

Визначена мета передбачає розв'язання наступних завдань:

- сформуванню почуття національної єдності в учнівській молоді в умовах поліетнічного і полікультурного простору Канади;
- надати необхідні знання з історії, географії, культури, політичного устрою, економіки Канади, знання про закономірності взаємозв'язків

природних явищ, єдності живої та неживої природи, про взаємодію людини, суспільства і природи, шляхи її оптимізації;

- виховати в учнів Канади громадянську культуру та моральні якості: патріотизм, натхнення, повагу до минулого та віру в майбутнє;

- забезпечити розвиток інтелектуальних і практичних умінь, спрямованих на вивчення, оцінку й поліпшення стану навколишнього середовища Канади, як національної цінності;

- сформувані необхідні навички і досвід дбайливого ставлення до природи країни, розвивати особисту відповідальність за стан навколишнього середовища на національному рівні;

- виховувати мотиви, потреби й звички до екологічно доцільної поведінки й діяльності, здорового способу життя тощо.

Перелічені мета і завдання виховання почуття національної ідентичності складають загальне уявлення про вимоги, що висувуються перед старшокласниками і пов'язані з прищепленням у них екологічної культури, відповідної поведінки та почуття стурбованості за якість життя у своїй державі, потреби брати особисту участь в її поліпшенні та подальшому вдосконаленні.

Виховання почуття національної ідентичності засобами природоохоронної діяльності в школі здійснюється безперервно впродовж усього терміну навчання з урахуванням вікових особливостей учнів. Це означає, що екологічному та громадянському вихованню в школах Канади приділяється надзвичайно важлива увага. Відповідно це відображено в шкільних нормативних документах (навчальних планах, програмах та ін.), які визначають зміст навчально-виховної роботи школи.

У досягненні мети виховання почуття національної ідентичності старшокласників канадські педагоги спираються, в першу чергу, на базові дидактичні принципи: систематичність, послідовність, доступність, науковість, свідомість, єдність інтелектуальної й емоційно-вольової сфер в усвідомленні національної конгруентності, полікультурність, природовідповідність, зв'язок із життям та практичною діяльністю учнів із вивчення та охорони природи. Ставлення людини до природи та активна участь у природоохоронній діяльності розглядається як важлива громадянська складова особистості, яка прищеплюється молодому поколінню.

Досвід педагогів Канади може стати для нас орієнтиром при визначенні мети педагогічної діяльності щодо виховання почуття громадянськості і національної ідентичності. З огляду на це, метою педагогічної діяльності щодо виховання почуття громадянськості в учнів старшого шкільного віку є прищеплення моральних норм поведінки в природі й суспільстві, що відповідають національним ідеалам українців.

Доцільно приділяти принципову увагу розвитку духовності у молодого покоління як основи відповідального ставлення до громадянських обов'язків і навколишнього середовища України. Член-кореспондент НАПН України, доктор педнаук, професор Г.Шевченко у зв'язку з цим наголошує, що духовність в екологічній освіті все частіше визнається за важливий елемент системи виховання.

Отже, мета виховання почуття громадянськості українських старшокласників спрямована, насамперед, на передачу учням духовних цінностей, які пронизують і забезпечують усі сфери життєдіяльності людини. Одухотворене ставлення до Батьківщини, природного і соціального середовища надихає на благодійність, збуджує щирі патріотичні почуття, любов до народу, який утворює національну спільноту.

У змісті завдань виховання почуття національної ідентичності і громадянськості старшокласників повинні знайти відображення основні категорії педагогіки (виховання, навчання, розвиток, освіта), які мають реалізуватися в процесі досягнення мети формування почуття національної єдності. Слід відзначити, що кожне завдання повинно мати комплексний характер і складатися з низки взаємопов'язаних елементів, спрямованих на формування відповідних знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності, підготовки всебічно розвиненої людини.

Таким чином, завдання виховання почуття громадянськості старшокласників засобами природоохоронної діяльності можна поділити на такі групи: поведінкові, пізнавальні, деонтологічні та аксіологічні. Кожне завдання входить до складу тієї чи іншої групи, оскільки має комплексну природу, що надає цілісності процесу досягнення мети виховання, підкреслює їх спорідненість, взаємозв'язок та взаємозалежність.

Вимоги до змісту виховання зумовлені потребами суспільства, держави, виробництва, економіки і, насамперед, потребами учнів, їх батьків. Упорядкування цих вимог зумовило необхідність виділення базового компонента змісту виховання, яким стала базова культура особистості як основа для її подальшого розвитку.

До складу базової культури належать: культура життєвого самовизначення, економічна, політична і правова, інтелектуальна, моральна культура, екологічна, художня і фізична, культура сімейних стосунків, культура спілкування, культура праці. Базова культура зорієнтована, насамперед, на особистісно-значущі цінності: громадянську поведінку, працю та матеріальне забезпечення, стосунки з людьми, сімейне благополуччя тощо. Тому вона сприймається вихованцем як цінність «для себе». Виходячи з цього учні обирають оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, форми проведення вільного часу, способи реакції на успіхи та невдачі, тощо.

Висновки. Національна основа виховання є важливою умовою підготовки молодого покоління до життя. Спираючись на цінності, які є загальноприйнятими в суспільстві, шкільний учитель повинен передати їх учням, викликати в них позитивну реакцію на здобутки і прагнення старших поколінь, бажання збагатити і розвинути їх далі. Національний ідеал і прагнення ствердити його в суспільстві знаходять відображення в змісті шкільної освіти і виховання. Сутність громадянського виховання, на думку В.Борисова, С.Борисової, Є.Зеленова, полягає в передачі молодому поколінню соціального досвіду, культурної спадщини, традицій, уподобань, світогляду, шановного ставлення до природи як неоцінного скарбу і оберегу народу. [4; С. 20-23]

Література

1. Вишневський О. Громадянське виховання: благо чи небезпека? / Вишневський О. // Освіта. - 2000.- № 44 (4-11 жовтня), N45(11-18 жовтня). - С.3,С.4-5.
2. Evans M. Educating for Citizenship in Schools in Canada / Mark Evans // Orbit. – 2003. - Vol. 33. - No. 2. - P. 33
3. Orr D.W. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World / D.W. Orr. - (SUNY Series in Constructive Postmodern Thought). Albany, NY, SUNY Press, 1992. – 210 p.,с.44
4. Борисов В., Борисова С. Педагогічні умови підвищення ефективності системи громадянського виховання особистості // Педагогічний альманах- Вип.10- 2011- С. 15-18; Зеленов Є.А.Роль мистецтва у формуванні політичної свідомості учнівської молоді / Є. А. Зеленов // Вісник Луганського держ. пед. університету ім.Т.Шевченка. Пед. науки. - Луганськ, 2000. - №8. - С. 20-23

Петухова І.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціології
Національного університету державної податкової служби України*

УДК 37(477)(09) "18"

ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті на основі аналізу літературних джерел кінця ХІХ – першої третини ХХ століття здійснено історіографічний аналіз розвитку тестування в освіті України. Виокремлено основні хронологічні періоди: I період – становлення вітчизняного тестування як психолого-педагогічної проблеми крізь призму рефлексії зарубіжного та російського досвіду. II період – розвиток вітчизняного тестування в умовах педагогічного експериментування – відзначається великою кількістю тестологічних публікацій творчо-пошукового спрямування. III період – згорання тестування – пов'язаний із витісненням національно-освітніх тенденцій

унаслідок утвердження партійно-класової ідеології в освітньому середовищі. У межах кожного періоду обґрунтовано етапи, проаналізовано тестологічні особливості та тенденції.

Ключові слова: історіографія, періодизація, тестування.

Петухова И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социологии
Национального университета государственной налоговой службы
Украины

ИСТОРИОГРАФИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ МАТЕРИАЛОВ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА)

В статье осуществлен анализ литературных источников конца XIX – первой трети XX века, в которых освещены основные аспекты тестирования в педагогической науке и школьной практике Украины. Выделены три основных периода: становления, развития, сворачивания. В пределах каждого периода обоснованы этапы, проанализированы тестологические особенности, выделены тенденции.

Ключевые слова: историография, периодизация, тестирование.

Petuhova I.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of
psychology and sociology of the National University of government tax service
of Ukraine

HISTORIOGRAPHY RESEARCH DEVELOPMENT TESTING IN EDUCATION OF UKRAINE (ON THE EXAMPLE OF THE LITERARY MATERIALS OF THE LATE XIX - THE FIRST THIRD OF XX CENTURY)

The article presents the analysis of literary sources, the end of XIX – the first third of the XX century, which covered certain aspects of testing in pedagogical science and school practices in Ukraine.

Key words: historiography, periodization, testing.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими та практичними завданнями. В умовах реформування сучасної освіти, яка зазнала кардинальних змін за часів незалежності в руслі загальносвітових тенденцій, політичних та соціально-економічних перетворень, відбувається активний пошук шляхів оптимізації форм і методів обліку досягнень суб'єктів навчально-виховного процесу, серед яких окреме місце посідає тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що проблемам тестування приділяють певну увагу, розглядаючи інші дослідницькі завдання, зокрема: вивчаючи історико-педагогічні засади реформування української освіти (Л. Березівська, В. Вдовенко, Л. Войтова,

Л. Дуднік, В. Лук'янова, О. Сухомлинська, О. Філоненко та ін.); аналізуючи експериментальні розробки окремих науковців під час оцінювання навчальних досягнень та виявлення рівня особистісного розвитку дітей (Н. Дічек, І. Прудченко, Л. Смолінчук, Т. Філімонова, Л. Цибулько, Л. Штефан та ін.); узагальнюючи досвід тестування зарубіжних країн (Г. Бутенко, Ю. Олійник, Н. Чорна, С. Шуляк та ін.).

Формулювання цілей статті. Тестування не є абсолютно новим явищем для української педагогічної науки та шкільної практики: його сучасний розвиток опирається на досягнення минулого, яке варто дослідити шляхом аналізу великого фактажу наукових розвідок досліджуваного періоду. Ґрунтовний аналіз здобутків минулого допоможе уникнути помилок, яких припускається вітчизняна практика на шляху впровадження психолого-педагогічного тестування. Тож метою нашої публікації є визначення стану досліджуваності проблеми розвитку тестування в освіті України (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дослідження історії тестування в освіті України наприкінці ХІХ – першій третині ХХ століття відбулося на стику педології, рефлексології, психотехніки, педагогіки та психології. Науковці зібрали й певною мірою узагальнили значний матеріал, зробили спроби розкрити історію різних питань тестування у вітчизняному освітньому середовищі: від публіцистичного викладу матеріалу перейшли до підготовки праць наукового спрямування: статей, доповідей конференцій, брошур, посібників.

Історіографічний аналіз дослідження розвитку тестування у педагогічній науці та шкільній практиці України здійснено відповідно до розробленої О. Сухомлинською періодизації розвитку вітчизняної педагогічної думки. Що стосується тестування, ми вирізняємо такі періоди.

І період (кінець ХІХ–1925 р.) – становлення вітчизняного тестування як психолого-педагогічної проблеми крізь призму рефлексії зарубіжного та російського досвіду. Даний період доцільно об'єднати у такі етапи:

1 етап (кінець ХІХ–1916 р.) охарактеризувався працями дореволюційних дослідників, у яких знайшли своє відображення перші експериментальні роботи по вивченню рівнів психічних процесів у межах педології, рефлексології, психотехніки та основних напрямів (біхевіоризм, структуралізм, функціоналізм) психології.

Однією із перших вітчизняних праць, присвячених експериментальному дослідженню особливостей працездатності школярів, була наукова розвідка І. Сікорського «Про явища втомлюваності під час розумової праці дітей шкільного віку» (1879), у якій автор намагався визначити ступінь утомлюваності шляхом підрахунку помилок, допущених учнями до та після навчального процесу. Дана робота знайшла прихильників

у країнах світу: Франції (А. Біне, Т. Сімон), Німеччині (Е. Мейман, В. Штерн), Америці (С. Холл).

Цінними доробками даного етапу є ряд публікацій, присвячених дослідженню розумової обдарованості (П. Каптерєв, В. Штерн), ступеню відсталості (Г. Россолімо, В. Кащенко, А. Шуберт), сформованості психічних процесів (О. Нечаєв, М. Павлова, Я. Чепіга) у дітей шкільного віку.

У наукових працях другого етапу (1917–1919) простежується усвідомлення ролі психолого-педагогічного тестування для шкільної практики, його спрямування на вивчення особистості школяра через дослідження рівня розвитку психічних процесів, інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфер. У даному аспекті представляють значний інтерес роботи О. Нечаєва «Сучасна експериментальна психологія стосовно питань шкільного навчання» (1917), К. Корнілова «Найпростіші шкільні психологічні дослідження» (1919), у яких розкривається місце тестів у шкільному навчанні, формулюються методичні поради по їх використанню, описується необхідний стимульний матеріал.

Наукові розвідки третього етапу (1920–1925) відрізнялися апробаційним спрямуванням: у них знайшли відображення перші спроби розробки вітчизняних тестів для масової української школи з політграмоти, арифметики, читання, проаналізовані у статті А. Мандрики «НОТ у педагогіці» (1925) [9].

У межах цього етапу особливий інтерес представляє праця Д. Кроленка «Дослідження здатності до учителювання» (1925), у якій було сформульовано основні вимоги до професії вчителя і запропоновано серію тестів, спрямованих на дослідження кожної складової професіограми [7].

Отже, перший період (кінець ХІХ–1925 р.) історіографічного аналізу проблеми тестування представлений науковими розвідками описового та апробаційного характеру, у яких проаналізовані зарубіжні тести, подано власне розроблені діагностичні методики, визначено їх місце у навчально-виховному процесі.

II період (1926–1929) – розвиток вітчизняного тестування в умовах педагогічного експериментування – відзначається великою кількістю тестологічних публікацій творчо-пошукового спрямування, об'єднаний нами у два етапи:

1) (1926–1927) – етап масового тестування дітей у школах України з метою визначення рівня шкільних досягнень за основними навчальними дисциплінами. У зв'язку з цим особливий інтерес представляє фундаментальна праця О. Залужного «Метод тестів у нашій школі» (1926), у якій автором було критично проаналізовано тестування, визначено його сильні сторони та основні недоліки, проаналізовано прогресивний досвід зарубіжних колег. Висловлені застереження від сліпого копіювання тестів

обдарованості Біне-Сімона та заклики до їх переробки з урахуванням особливостей вітчизняної школи. Наголошено на актуальності групових тестів, завдяки яким «упродовж 20–30 хвилин можна виміряти навіть найбільші шкільні групи» [4, с. 82].

Тестологічна практика даного періоду пов'язана з переорієнтацією освітнього вектору з дослідження особистості на дитячий колектив як інструмент виховного впливу. У зв'язку з цим, актуальним постало питання діагностики організованості дитячого колективу та визначення соціального статусу кожного його учасника. Даному аспекту були присвячені статті О. Залужного, С. Лозинського. Тести як метод обліку та дослідження педагогічного процесу аналізувалися у працях С. Архангельського, А. Головченка, А. Мандрики, Б. Манжоса, Я. Прітики, Ю. Самборса та інших.

Через неможливість застосовування закордонних тестів на визначення рівня грамотності, іншою важливою проблемою для вітчизняної школи стала діагностика навчальних досягнень на уроках грамоти. Її розв'язанню приділили увагу П. Волобуїв, Ю. Самборс, І. Шапошніков та інші.

У вітчизняну тестологічну практику було введено статистичну обробку результатів, яка дозволяла досліднику встановлювати середній показник, забезпечувала точність вимірювань, уможлиблювала вираховування ступеню відхилення від норми. Даний аспект був проаналізований Б. Беляєвим-Башкіровом у праці «Статистичний метод у психології і педології» (1927).

2) (1928–1929) – етап аналізу та розробки методологічного інструментарію тестування. Основні властивості тестів (репрезентативність, надійність, валідність) було розкрито у розвідці А. Мандрики «Новий практичний засіб встановлювати надійність тесту» (1928) [8]. Функції тестування (діагностична, дидактична, прогностична) охарактеризовано у праці М. Шатунова «Вплив деяких тестів на засмічування знань учнів (1928) [10]. Основні форми тестів досліджуваного періоду, зокрема вибіркова, зіставна, з пропусками, прямого питання, оцінки правильності твердження, альтернативні, взаємовідносин, наведено у статті Г. Костюка «До питання про порівняльну оцінку тестових форм» (1928) [6].

Отже, другий період (1926–1929) історіографічного аналізу проблеми тестування представлений чисельними працями методологічного, новаторського характеру, у яких проаналізовано власне розроблені психолого-педагогічні тести.

III період (1930–1936) – згортання тестування – пов'язаний із витісненням національно-освітніх тенденцій унаслідок утвердження

партійно-класової ідеології в освітньому середовищі. На нашу думку, даний період доцільно об'єднати у три етапи.

(1930–1932) – поступове зменшення розвідок творчо-пошукового спрямування та зосередження на методологічних аспектах тестування.

Значний інтерес у межах даного хронологічного етапу представляє розвідка М. Бернштейна «Методологічні передумови методу тестів» (1930), у якій було обґрунтовано наступні аспекти:

1) психологічний тест є різновидом психологічного експерименту так само, як педагогічний тест – педагогічного;

2) основною відмінністю тесту від експерименту є те, що тест установлює індивідуальні розбіжності так само, як експеримент вивчає загальні закони поведінки;

3) тест є вимірвальним знаряддям, спрямованим на діагностику досліджуваних явищ та реакцій [3].

До основних властивостей тесту було додано репрезентативність, проаналізовану у статті М. Сиркіна «Критичні зауваження відносно коефіцієнтів репрезентативності та надійності тестів» (1930). У розвідці Я. Чепіги «Методика навчання в трудовій школі першого концентру» (1931) розкрито понятійний апарат тестування, до наукового обігу введено терміни: «мода», «медіана», «кореляція», «середнє значення»; визначено основні критерії, від яких залежить ефективність тестування. У працях «Педологія і політехнізм. Досвід вимірювання технічного світогляду» (1931) Н. Булатова та І. Розанова, «Досвід дослідження моторного розвитку дітей і підлітків» (1931) А. Коха та З. Проскурніної було проаналізовано тести професійного спрямування.

2) (1933–1935) – етап різкого зниження розвідок у галузі тестування, які характеризувалися виключно теоретичним спрямуванням, розглядаючи методологію конструювання групових тестів, аналізуючи значення показника «диференційована сила» тестових завдань, представлені публікаціями Ф. Бассіна, Е. Гордона, Д. Лопухіна, Е. Шуппе.

(1936 р.) – остаточне припинення використання психолого-педагогічних тестів унаслідок виходу постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекирчування в системі Наркомосу» від 4 липня 1936 року, у якій йшлося про заборону психологічних тестів на визначення рівня індивідуальної обдарованості як таких, що некритично перенесені у радянську школу з буржуазної педагогіки. Як реакція на постанову, у періодичному виданні «Комуністична освіта» (1936) були опубліковані статті Г. Костюка, Й. Ліпмана, А. Хаїта, М. Штівельмана, у яких було розкритиковано педологію як науку в цілому і тести як метод педології зокрема.

Отже, третій період (1930–1936) історіографічного аналізу проблеми тестування позначився поступовим згортанням публікацій, присвячених даній тематиці внаслідок остаточного утвердження партійно-ідеологічної спрямованості освіти.

Застій у системі вітчизняного тестування тривав до кінця 60-х років ХХ століття, після чого в пресі почали поступово з'являтися аналітичні публікації (М. Бернштейн, С. Воскречьян, Т. Ільїна, Е. Моносзон, І. Цатурова та ін.) історіографічного спрямування.

Починаючи з 70-х рр. ХХ століття простежується повернення до проблеми тестування: досліджується його роль, місце, функції, властивості. У розвідках В. Аванесова «Досвід побудови тесту для оцінки знань студентів» (1976) [1], «Проблеми психологічних тестів» (1978) [2] розглядаються підходи до конструювання тестів, спрямованих на діагностику оцінки знань студентів, наводяться аргументи, якими керувалися опоненти тестування.

У 80-х рр. ХХ століття, у книзі В. Аванесова «Тести у соціологічному дослідженні» (1982), психологом була критично проаналізована історія впровадження тестів, наведено факти їх застосування під час професійного відбору. У 1988 році у статті академіка А. Петровського «Непрочитані сторінки історії психології – тридцять років» була оприлюднена думка щодо актуальності повернення тестування у радянську школу. У праці «Заборона на колективне дослідження дитинства» (1991) здійснено ретроспективний аналіз тестування як складової педології у вітчизняній освітній практиці двадцятих-тридцятих років ХХ століття, проаналізовано основні причини заборони комплексного дослідження дітей на основі тестів. Дослідники радянської доби зібрали вагомий фактологічний матеріал, що розширює педагогічні знання про психолого-педагогічне тестування.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Ретроспективний аналіз літератури з досліджуваної проблеми у визначених періодах розвитку історико-педагогічної науки дозволив простежити становлення, розвиток, згортання, повернення тестування у вітчизняну науку та практику; тестологічну рефлексію вчених впродовж багатьох років. Спроби систематизації та узагальнення досвіду впровадження тестування не мали системного характеру і здійснювалися у зв'язку з дослідженням інших аспектів розвитку освіти. Упродовж радянського періоду вивчення зазначеної проблеми було обмежене з ідеологічних міркувань. Аналіз проблематики вітчизняного тестування не завершується дослідженням проаналізованого нами хронологічного періоду, тому до перспектив подальших наукових розвідок відносимо історіографію тестування часів незалежної України.

Література

1. Аванесов В. С. Опыт построения теста для оценки знаний студентов / В. С. Аванесов, Б. В. Володин, В. И. Короза // Научная организация учебного процесса. – М., 1976. – № 3. – С. 15–34.
2. Аванесов В. С. Проблема психологических тестов / В. С. Аванесов // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 97–107.
3. Бернштейн М. С. Методологические предпосылки метода тестов / М. С. Бернштейн // Тесты: теория и практика. – Москва, 1930. – 199 с.
4. Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63–85.
5. Заріцький М. Облік шкільної праці / М. Заріцький // Шлях освіти. – 1925. – № 9. – С. 82–92.
6. Костюк Г. С. До питання про порівняльну оцінку тестових форм / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 75–102.
7. Кроленко Д. П. Дослідження здатності до учителювання / Д. П. Кроленко // Шлях освіти. – 1925. – № 11. – С. 135–147.
8. Мандрыка А. Новий практичний засіб встановлювати надійність тесту / А. Мандрыка // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 137–142.
9. Мандрыка А. НОТ в педагогіці / А. Мандрыка // Путь просвещения. – № 4. – 1925. – С. 1–46.
10. Шагунов М. Вплив деяких тестів на засмічування знань учнів // Шлях освіти. – 1928. – № 10. – С. 131–142.

Тарарак Н.

УДК 378.14

**АКТУАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ НА ТЛІ
СТАНОВЛЕННЯ НОВОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ «РАДЯНСЬКІЙ
СТУДЕНТ» В 1917-1929-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

Визначено значущість формування ціннісних орієнтирів особистості студента в процесі побудови демократичного суспільства. В історико-педагогічному аспекті схарактеризовано досвід вирішення проблем, пов'язаних із формуванням ціннісних орієнтирів у студентів творчих спеціальностей першого десятиріччя існування СРСР. Зазначено, що у цілому визначений період характеризується демократичними прагненнями прогресивної педагогіки до розробки нового формату вищої освіти. Однак, у вищій освіті зазначеного періоду (1917-1929-й рр.) вже почав відчуватися натиск ідеології нового режиму. На практиці це відзначилося поступовою утратою інтересу до аксіологічних концепцій та, як наслідок, зменшенням уваги до студента як особистості.

Ключові слова: *вища школа, педагогічна концепція, мистецтво, ціннісні орієнтації, державний лад, студент.*

Определена значимость формирования ценностных ориентиров личности студента в процессе построения демократического общества. В историко-педагогическом аспекте охарактеризованы опыт решения проблем, связанных с формированием ценностных ориентиров у студентов творческих специальностей первого десятилетия существования СССР. Отмечено, что в целом исследуемый период характеризуется демократическими стремлениями прогрессивной педагогики к разработке высшего образования нового формата. Однако, в высшем образовании указанного периода (1917-1929-й гг.) уже начал ощущаться натиск идеологии нового режима. На практике это выразилось в постепенной потере интереса к аксиологическим концепциям и, как следствие, в уменьшении внимания к студенту как личности.

Ключевые слова: *высшая школа, педагогическая концепция, искусство, ценностные ориентации, государственный строй, студент.*

The investigation determines the significance of the formation of value orientations of a student's individuality in the process of building a democratic society. In the historical and pedagogical aspects the experience (from 1917 to 1929) in solving problems related to the value orientations formation of the students of creative professions are characterized. The paper shows that in general the defined period can be characterized by democratic aspirations of progressive pedagogy to develop a new format of higher education. However, in the higher education of the first decade of the Soviet Union existence (1917-1929-s) the pressure of the ideology of the new regime had already begun to be felt. In practice, it was marked by a gradual loss of interest in axiological concepts and, consequently, a decrease in attention to the student as a person.

Keywords: *higher education, pedagogical concept, art, values, state regime, student.*

Постановка проблеми. На тлі соціально-економічного стану сучасної України відбувається процес кардинальної переоцінки цінностей – змінюються ціннісні уявлення, що рефлектується й на ринку праці, де гостро потрібні професійно мобільні, конкурентоспроможні спеціалісти. Ситуація, що склалася на межі ХХ - ХХІ століть, характеризується необхідністю подолання дисбалансу між матеріальністю і духовністю та орієнтацією на пошук шляхів гуманізації освітнього процесу, утвердження культури комунікації і толерантності взаємовідносин. Усе це актуалізує необхідність звернення до досвіду подолання схожих проблем у минулому, що зазнала наша країна у перші роки заснування нової держави – СРСР. Наслідки Великої Жовтневої революції та затвердження нового ладу позначилися на всіх ділянках життєдіяльності людини, а саме: на економічній, політичній, соціальній та духовній сферах. Такі події спричинили в суспільстві втрату орієнтирів, норм поведінки на тлі

кардинальних змін ціннісної системи. Усе це пояснює суперечливість вирішення проблеми ціннісних орієнтацій студентства у процесі виховання майбутньої радянської творчої еліти в перші десятиріччя існування держави нової формації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про існування інтересу до проблеми цінностей на протязі усієї історії людства. Навіть у Біблії представлені морально-етичні та естетичні цінності, на базі яких формувалася ієрархія духовних цінностей християнської та загальнолюдської культури. Передумовою для виникнення західноєвропейської теорії про цінності – аксіології – слугували ідеї видатних філософів І.Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Л.Фейєрбаха та інших представників німецької класичної філософії.

Однак, ґрунтовний аналіз ціннісної проблематики в історико-педагогічному аспекті неможливий без звернення до розвитку філософської думки в Україні, адже в ній до проблеми цінностей апелювали багато мислителів: І. Вишенський, Є.Гребінка, П. Гулак-Артемівський, М. Драгоманов, М. Лопатинський, М. Козачинський, І. Котляревський, М. Коцюбинський, П. Куліш, Ф. Прокопович, С. Яворський, Т. Шевченко.

У сучасній науці проблема формування «ціннісних орієнтацій» є предметом міждисциплінарного дослідження. Теорія цінностей в історії розвивалася (дуже умовно) в межах позитивістського (Р. Пері, В. Бакіров, В. Тугарінов), екзистенціального (Ж.-П. Сартр, М. Бердяєв), фрейдістського (З. Фрейд) та історико-культурологічних підходів (Д. Зільберман, Х. Брунхорст), що відрізняються один від одного тлумаченням вихідної категорії «цінність».

Ціннісну проблематику розробляється у різних аспектах: від дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісні орієнтації» (Б. С. Братусем, А. Г. Здравомисловим, Д. О. Леонтьєвим, А. А. Ручкою, В. О. Ядовим та ін.) й аналізу динаміки ціннісних орієнтацій (І. С. Коном) до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій (А. В. Бітуєвою, А. В. Іващенко, Н. В. Фроловою та ін.), особливостей морального розвитку особистості та механізмів формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій (І. Д. Бех, В. Галузяк, А. І. Донцов, Е. О. Помиткін та ін.).

Проведений історико-педагогічний аналіз, враховуючи певну інерційність складових педагогічного процесу, з одного боку, й динамічність системи цінностей, з іншого, дозволяє схарактеризувати зазначений період за такими критеріями визначення етапів розвитку феномена ціннісних орієнтацій у сфері вищої мистецької освіти:

- врахування соціально-політичних умов життя в країні у ХХ ст.,
- зважання на соціально-культурні умови;

- звернення до документально-нормативної бази щодо розвитку вищої школи зазначеного періоду,
- еволюція аксіологічних ідей у вітчизняній науково-культурній спадщині,
- особливості розвитку теорії формування ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу;
- зміст вищої мистецько-педагогічної освіти,
- стан реалізації ціннісної педагогічної взаємодії у вищій мистецькій школі.

Метою є визначення значущості формування ціннісних орієнтирів особистості студента в процесі побудови демократичного суспільства. Це порушує необхідність звернутися та схарактеризувати в історико-педагогічному аспекті досвід вирішення проблем, пов'язаних із формуванням ціннісних орієнтирів у студентів творчих спеціальностей зазначеного періоду.

Виклад основного матеріалу. [29 грудня 1922 року](#) на конференції делегацій від з'їздів Ради [РСФСР](#), [УСРСР](#), [БССР](#) и [ЗСФСР](#) був підписаний [Договір про створення нової багатонаціональної](#) країни Радянській Союз (СРСР). Цей документ, затверджений [30 грудня 1922 року](#) на [I-му Всесоюзному з'їзді Рад](#) та підписаний главами делегацій, вважається датою створення нової великої за територією, індустріально-аграрної держави.

До початку 20 -х років після низки воєн і революцій молода держава опинилася в стані глибокої економічної кризи. Більшовицький уряд змушений був перейти до НЕПу, що дозволило державі з 1923 р. вступити в смугу господарського підйому і на 1925 р. завершити процес відновлення. До 1924 р., незважаючи на насторожене ставлення до нової державі через ідеї революції, СРСР набула широке дипломатичне визнання. З 1925 р. у складній міжнародній обстановці було проголошено курс на індустріалізацію з метою перетворення країни в економічно незалежну державу.

Широкомасштабні задуми викликали щирий ентузіазм, що сприяло чималому розповсюдженню ідеї соціалістичного змагання, завдяки якому молодою державою за рекордно короткий термін вдалося створити нові галузі промисловості (верстатобудівна, авіаційна, тракторобудівні, автомобільна, хімічна тощо). Наприклад, в комсомольському колективі навіть відмова вийти на нічний суботник негайно укривалася ганьбою.

У 20-ті роки відродження економіки вимагало максимального залучення інтелігенції, висококваліфікованих кадрів, творчого потенціалу держави. Зауважимо, що спочатку велика частина творчої інтелігенції позитивно сприйняла події Жовтня. Про це красномовно свідчить,

наприклад, лист О. Фадєєва, що був написаний в 1956 р. в ніч його самогубства: «З яким почуттям свободи і відкритості світу входило моє покоління в літературу при Леніні, які сили неосяжні були в душі і які прекрасні твори ми створювали і ще могли б створити!».

Водночас, ставлення до фахівців помітно покращувалося. Радянські вчені надавали можливість виїзду за кордон, стажування в найвідоміших лабораторіях світу. В 20-і рр. радянська наука продовжує дореволюційні традиції царської Росії. У цей час працюють І. Павлов, К. Ціолковський, Н. Жуковський, В. Вернадський. Поступово їм готувалося прийти на зміну нове, не менш талановите покоління.

На тлі загального курсу на відродження економіки, реконструкції народного господарства та потреби у висококваліфікованих фахівцях з новим типом мислення переконаних в ідеях комунізму з кінця 20-х рр. починається небувалий зріст *вищої школи*. Велике поширення набувала вища та середня спеціальна освіта без відриву від виробництва, яку могли отримувати як підлітки, так і дорослі через систему заочного навчання, через екстернат, ФЗО (фабрично-заводське навчання), робітфаки, школи сільської молоді. Водночас, виникали проблеми із нехваткою кількості досвідчених викладачів та обладнання. До вступу за правилами прийому до ВНЗ перевага віддавалась, перш за все, комсомольцям та комуністам, які не завжди мали достатню базову освіту, що утруднювало проведення навчального процесу та знижувало його ефективність.

У 20-ті роки усі навчальні заклади мислилися як головні центри комуністичного виховання радянської молоді, що ставило за мету відвернути нове покоління радянського студентства від релігії та її цінностей. Руйнувалися храми, заборонялися релігійні церемонії (вінчання, хрещення, відспівування тощо), конфісковувалися церковні цінності. Замість них повсюди виникали комсомольські й піонерські організації, що популяризували марксистсько-ленінське учіння (роботи К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, історію класової боротьби, ідею радянського будівництва). Замість цього відкривався небувалий до цього доступ до творів мистецтва та скарбниць держави.

Так, уже у вересні 1921 року на базі училища був відкритий художній технікум на правах вищого навчального закладу. Типовий для художніх шкіл 1920-х років потяг до новаторства у Харківському художньому технікумі поєднувався з прагненням зберегти кращі традиції реалістичного мистецтва. Хранителями цих традицій виступали керівники живописних майстерень, що свого часу навчались у Санкт-Петербурзькій Академії мистецтв.

Перша на той час радянська творча еліта майбутньої вищої художньої школи сходу України створювалася у Харкові під керівництвом

випускників провідних європейських закладів художньої освіти – С. Прохоров, М. Шаронов, О. Кокель, М. Федоров, М. Бурачек, О. Сімонов, І. Севера, Л. Блох. В основі їхнього методу виховання фахівців було закладено глибоке вивчення природи та багатство її пластичних форм, сприяння творчому самовираженню.

Значний вклад у розвиток вищої художньої школи Харкова внесли відомі українські художники-новатори: В.Єрмілов, І.Падалка, О.Маренков, які викладали в графічній майстерні та керівник майстерні театральнорекорацийного живопису – О.Хвостенко-Хвостов. Їхній особистісний, індивідуальний підхід до навчання кожного із студентів формував у майбутніх художників і декораторів творче мислення в розумінні й усвідомленні своєї роботи. Педагоги й учні у тісній співпраці брали участь у багатьох виставках, що демонструвались в Україні, Росії та за кордоном. Усі практичні заняття підкріплювались серйозною теоретичною базою. Із створенням художнього училища та технікуму в Харкові з'являються і виховуються серйозні школи на основі графічної, театральнорекорацийної, архітектурної майстерень. Організатором і першим ректором Харківського художнього технікуму у 1921–1923 роки став учень І.Рєпіна і Д. Кардовського – О. Кокель. До кінця свого життя (1956), він залишався професором рисунка. Другим ректором у 1923–1925 роки був скульптор Б. Кратко. А Ректором інституту у 1925–1927 роки став відомий український пейзажист М. Бурачек.

У 1927 році було поставлене питання про перейменування технікуму в інститут і у 1929 році ця назва вже затвердилась за ВНЗ остаточно. Наприкінці 20-х в інституті функціонували два факультети: живописно-скульптурний і архітектурний, де викладали, окрім вищезгаданих, відомі художники і архітектори – М. Бурачек, О. Сімонов, Л. Блох, К. Жуков, А. Козлов, І. Севера, І. Падалка, В. Єрмілов, О. Маренков, О. Хвостенко-Хвостов, О. Гінзбург, М. Ніколаєв, Б. Перетяткович, трохи пізніше – А. Петрицький, Ф. Кричевський, Б. Косарев, М. Самокиш, В. Касіян, Г. Бондаренко, М. Дерегус та багато інших. Протягом 1927–1932 років вже на той час вищу художню школу очолював ще один учень І. Рєпіна – А. Комашко [6].

Таким чином, на тлі палкого бажання боротися зі старим прогресивна педагогіка 20-х рр. ХХ століття спиралася на гуманістичні й демократичні підходи в освіті й вихованні молоді, що здійснювались на основі раціоналізаторських і творчих ідей П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, А. Макаренка, Н. Попової, В. Сороки-Росинського, С.Шацького та інших.

Проблема форм і методів навчання особливо широко висвітлювалася в роботах методистів 1920-х років Б. Всесвятського, В. Наталі, Б.Райкова,

Л.Синицького, К. Ягодовського та інших. Незважаючи на ще не відпрацьований методологічний термінологічний апарат, особливу історично-дослідницьку та наукову цінність становить монографія Л. Синицького «Трудова школа: її принципи, завдання та ідейні корні в минулому», що відбивала основні педагогічні принципи в межах ідеологічних настанов того часу. Загалом, педагоги-науковці звертали увагу на розробку наочності, а також таких методів, як лабораторний, екскурсійний, дослідницький та інші, що тлумачилися через призму розвитку єдиної трудової школи.

Отже, до 1921 року не було сформульовано єдиної концепції освітянської політики, і, як наслідок, не існувало ніяких уніфікованих вимог до змісту навчання або до програм і підручників. Уся навчально-методична література носила суто рекомендаційний характер. Нарком просвіти того часу А. Луначарський пояснював таку ситуацію відсутністю «ясних партійних директив».

У перші роки становлення радянської влади спроба розгляду цінностей в контексті нових соціалістичних реалій була зроблена саме ним - філософом, наркомом просвіти А. Луначарським [3]. Зазначмо, що його погляди відрізнялися суперечливістю. Так, молодий філософ А. Луначарський вважав, що соціальному прогресу вищу цінність надає прагнення всього живого і, головне, людини привести життя до повного розвитку і піднесенню, тому, на його думку, «Маркс й Енгельс додали економічному розвитку, соціальному прогресу "високу ідеалістичну цінність, можна сказати, релігійну цінність" [1, с. 140]. В роботах «До питання про оцінку» та «Основи позитивної естетики», А. Луначарський, звертаючись до теорії цінності, розглядав цінність як оцінку, а оцінку як естетичну оцінку, що інтерпретувалася, по суті, як «психобіологічна» реакція людини на навколишній світ. Такої науково виваженої позиції дотримувався А. Луначарський, на перший погляд, і в своїй діяльності на посту Наркома просвіти. Але його ерудованість та широта естетичних поглядів на практиці рефлегувалася у завуальовано політизованій формі. З одного боку, він успішно відстояв свою позицію, надавши рішучий опір думці В.Леніна закрити Большой театр за його непотрібністю для радянського народу. Луначарський, критикуючи «формальну школу», також виявив лояльний підхід до певною мірою інакомислення. Доброзичлива рецензія Луначарського на книгу М. Бахтіна «Проблеми творчості Достоєвського» дуже полегшила долю опального мислителя того часу. А критика Луначарського ЛЕФу, що об'єднав під своїм дахом представників «лівого» мистецтва (авангарду), насправді відбилася негласною його підтримкою. З іншого боку, численні праці наркома просвіти, що присвячені теорії та історії музики, літератури та театру, пронизані політизованою естетикою, а сутність

його виступів межувала із поліцейською цензурою. Це дуже негативно впливало на формування ціннісних орієнтирів у студентів творчих спеціальностей, та вже на студентській лаві обмежувало широту їхньої творчості, зводивши до «соціалістичного реалізму». Підтвердженням такої позиції головної людини в освіті того часу, за словами І. Сац, може слугувати його відповідь студентам консерваторії в 1926 році: «Марш, що створений імперіалістами може чудовим чином служити й для революціонерів» [2, с. 308].

Так, у своїй роботі «А.В. Луначарський и політизація естетики» дослідник із Торонто Орлін Стефанов зазначає, що в той час «було немало сучасників Луначарського, які не розмінювали моральні цінності заради прагматичної вигоди» [5], що насправді пояснювалась А. Луначарським гострою необхідністю того часу: «...Навіть революція соціалістична, що відбувалась під знаком закінчення усіляких війн й скасування всякої державної влади, (...) на перших порах вимушена посилити дух своєрідного мілітаризму, посилити диктатуру державної влади і навіть, так сказати, поліцейський її характер» [3, с. 79].

У 20-ті роки в політичних та педагогічних дискусіях про долю освіти відстоювалася ідея єдиної школи, яка, що важливо, не заперечувала, а підтримувала різноманітність в навчанні. В цілому, характерне для педагогіки 20-х рр. прихильне ставлення до вивчення зарубіжного досвіду і прагнення використовувати пошуки іноземних педагогів у радянській педагогічній практиці рефлектувалося на взаємній увазі викладачів та науковців з Європи й Америки, прикладом чого став візит у 1928 р. до СРСР Джона Дьюї.

Найцінніші надбання теорії Дьюї викладені в його працях «Демократія та освіта (1916), «Суспільство та його проблеми» (1927), «Досвід й освіта» (1938). Вчений вважав за необхідне укріплення демократичного суспільства нації, що стоїть перед загрозою втрати його моральних та духовних орієнтирів через індустріалізацію. Філософ зауважував, що будь-яка ідея, цінність або соціальний інститут походить від людської практичної діяльності, обставин його життя. Тому він наполягав на соціальній та моральній природі школи, яка повинна слугувати «зародком суспільного життя, маленькою громадою» [4,7]. Дьюї був противником будови школи, як машини, що обробляє бездушний матеріал учнів та перетворює його на щось однакове. Найефективнішою стратегією, на його думку, є спосіб викладання сутнісного зв'язку між людським знанням і соціальним досвідом, тобто такий, що не ігнорує інтереси та досвід студента, а, навпаки, використовує його для закладення знань. Дж. Дьюї був прихильником розвитку індивідуальних творчих можливостей кожного з учнів в умовах стандартизованої системи освіти, де за пасивність студентів у процесі навчання треба звинувачувати саме

викладачів за їхнє педагогічне неучтво. Школа – це життя, а не період підготовки до неї, тому саме період навчання повинен сприяти удосконаленню суспільного порядку, культура та естетика якого базується на загальному досвіді. Ідеї Дж. Дьюї є дуже важливими з точки зору побудови нової школи нового суспільства.

Але з розвитком адміністративно-тоталітарного режиму становище почало погіршуватися уже з 1928 р. (початок індустріалізації і колективізації). Поряд із залякуванням і прямим знищенням дореволюційного покоління інтелігенції («Шахтинська справа», процеси «Промпартії», «Трудової селянської партії» тощо), почалася хвиля еміграції. Сюди ж додалася сталінська концепція «загострення класової боротьби». У лавах інтелігенції надзвичайно швидко росли, як зазначено в записці М.Н. Покровського, « занепадницькі настрої » і «опозиційність». В таких умовах досягнення українського мистецтва та мистецької вищої школи вже в 30-х роках відбувалися завдяки титанічній завуальованій боротьби з ідеологічною системою комуністичної держави та її режимом.

Висновки. У цілому визначений період характеризується демократичними прагненнями прогресивної педагогіки до розробки нового формату вищої освіти. Однак, на зламі епох педагогіка того часу поряд із збереженням найкращого досвіду попередніх років, а саме: прагнення до демократизації навчання через інтерес до особистісного досвіду студентів, посиленню уваги викладачів до їхньої трудової практики, розквіту низки прогресивних методів та форм навчання, у вищій освіті зазначеного періоду (1917-1929-й рр.) почала відчувати перші натиски ідеології нового режиму. На практиці це відзначилося поступовою утратою інтересу до аксіологічних концепцій (об'єктивної природи таких цінностей як добро, свобода, краса) та, як наслідок, зменшенням уваги до студента як особистості.

Література

1. Луначарский А. В. Атеизм. Очерки по философии марксизма / А.В. Луначарский - Спб., 1908. – 179 с.
2. Луначарский А.В. В мире музыки / А.В. Луначарский - М., 1958. – 469 с.
3. Луначарский А. Избранные статьи по эстетике / А.В. Луначарский. - М., 1975. - 391с.
4. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Канта до Дьюи. Текст / пер. с англ.Н.А. Мироновой; под науч. Ред. М.С. Добряковой. – М.: Изд. Дом высшей школы экономики, 2012. – 424 с. – (теория и практика образования).
5. Стефанов О. А.В Луначарский и политизация эстетики [Електронний ресурс] / Орлин Стефанов // Academic Electronic Journal in Slavic Studies. The Department of Slavic Languages and Literatures. – University of Toronto. – Режим доступу до журн.: <http://www.utoronto.ca/tsq/22/stefanov22.shtml>
6. ХДАДМ. Харківська державна академія дизайну і мистецтв: до 90-чя з дня заснування вищої художньої школи. – Х.: ХДАДМ, 2010. – 90 с.
7. Archambault R.D. John Dewey on Education: selected writings. – Chicago: University Chicago Press, 1964. – 321 p.

Дерев'яно І.

*аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди*

УДК 37(091)

**РОЗВИТОК ПИТАНЬ ХРИСТІЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ
ПІДЛІТКІВ У КИЇВСЬКІЙ РУСІ (УІІІ-ХУ СТОЛІТТЯ)**

У статті аналізується досвід християнського виховання підлітків за часів Київської Русі, визначаються етапи, напрями, зміст, форми та методи християнського виховання підростаючого покоління, яке здійснювалося у родині та під час навчання у «Школах грамоти», тобто через освіту. При цьому навчання в школі ототожнювалося з християнським вихованням, а Церква формувала нову християнську свідомість на противагу язичницькій, і зверталася до християнської педагогіки.

Ключові слова: *християнське виховання, християнська свідомість, християнська педагогіка, підлітки, Київська Русь*

Дерев'яно І.

*аспірантка кафедри історії педагогіки і сравнительной педагогіки
Харьковского национального педагогического университета имени
Г.С. Сковороды*

**РАЗВИТИЕ ВОПРОСОВ ХРИСТИАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ПОДРОСТКОВ В КИЕВСКОЙ РУСИ (УІІІ-ХУ СТОЛІТТЯ)**

В статье анализируется опыт христианского воспитания подростков во времена Киевской Руси, определяются этапы, направления, содержание, формы и методы христианского воспитания подрастающего поколения, которое осуществлялось в семье, и во время обучения в «Школах грамоты», т.е. через образование. При этом обучение в школе отождествлялось с христианским воспитанием. Церковь формировала новое христианское мировоззрение в противопоставление языческому, используя христианскую педагогику.

Ключевые слова: *христианское воспитание, христианское мировоззрение, христианская педагогика, подростки, Киевская Русь.*

Derevjanko I.

*Post-graduate student of the Department of the History of Pedagogics and
Comparative Pedagogics of the Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University*

THE RESEARCH OF THE CHRISTIAN YOUTH UPBRINGING IN THE KIEVAN RUS (VIII-XY CENTURY)

The article gives the analysis of the Christian youth upbringing in the Kievan Rus. The stages, directions, contents, forms and methods of the Christian youth upbringing cultivated in the family and at literacy schools are also being analyzed. Schooling went hand-in-hand with the Christian upbringing. Using the Christian pedagogics the Christian church cultivated the new Christian outlook in contrast to the pagan upbringing.

Key words: *christian upbringing, christian outlook, christian pedagogics, teenager, Kievan Rus.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема християнського виховання підростаючого покоління потребує компаративного аналізу досвіду християнського виховання підлітків за часів Київської Русі і визначення шляхів використання педагогічно-цінних ідей досліджуваного періоду в сучасних умовах розвитку української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень переконливо доводить, що питання дослідження проблеми становлення та розвитку християнського виховання підлітків у Київській Русі (VIII-X століття) висвітлено більшістю науковців у позитивному напрямку, особливо період X-XII століття, оскільки саме цей час пов'язаний з розквітом християнського виховання підростаючого покоління серед усіх верств населення Давньої Русі. Сучасними дослідниками обґрунтовано поняття «християнське виховання», «християнська педагогіка», «християнський педагог», та з'ясовано їх співвідношення з поняттями «духовне виховання», «православне виховання», «духовна педагогіка», «православна педагогіка», «святоотцівська педагогіка», «церковне виховання». Зокрема, методологію, зміст, основні форми та методи організації цих видів виховання в Україні обґрунтовували І.Я.Мищинин, Т.Д.Тхоржевська, Л.А.Штефан, Ю.А.Щербак.

Проведений аналіз засвідчив, що у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях значною мірою висвітлено такі аспекти досліджуваної проблеми як: визначення теоретичного підґрунтя розвитку християнського виховання в українських землях від часів існування Київської Русі (Т.Д.Тхоржевська), моральне виховання молодого покоління за часів Київської Русі (В.М.Карагодін), особистість християнського педагога (Л.А.Штефан),

Мета статті полягає у характеристиці розвитку питань християнського виховання підлітків за часів Київської Русі (VIII-XY століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично, християнське виховання підростаючого покоління пов'язане із появою християнства у Київській Русі, яке ще за довго до Хрещення Русі Святим Рівноапостольним князем Володимиром, сповідувалася слов'янами-християнами, у часи коли Рівноапостольні Кирило та Мефодій склали для слов'ян абетку, яка називалася спочатку глаголицею, а потім кирилицею. До нашого часу вона вживається у старослов'янських книжках. Завдяки розповсюдженню грамоти, розповсюджувалася і віра християнська, оскільки навчання в школах здійснювалося на матеріалі Святого Письма, а саме: Слова Божого, Псалтиря, творіння Святих отців. Поетапне здійснення християнського виховання підлітків передбачало їхнє християнське виховання у родині, коли головною метою батьків було приведення дитини до Бога через виховання любові до ближнього. Родина була осередком християнського виховання, своїм прикладом батьки-християни ставали взірцем, гідним для наслідування підростаючим поколінням. У ранньому віці (період баяння) найбільший виховний вплив на дитину мала мати. Батько-християнин був врівноваженим членом церкви, який слідкував за становленням християнської свідомості у членів своєї родини.

Користуючись сучасними педагогічними термінами, можна сказати, що методами виховання дітей у сім'ї були приклад, похвала і покарання, навчання, бесіди, розповіді та деякі інші. При цьому покарання є найслабший і малоефективний засіб виховання. З боку батьків покарання мало бути виваженим, поміркованим, справедливим і не виноситись з гнівом. На наш погляд, сучасні батьки-християни повинні намагатись запобігати негативним впливам на підлітків з боку поганих товариств, аморальних книжок, фільмів, розмов. Таким чином родина була і є школою формування особистих та соціальних чеснот, коли до особистих чеснот відносили любов, пошану, вдячність, а до соціальних чеснот належали порядок, самоопанування, самовідречення, альтруїзм, милосердя у ставленні до убогих, немічних, калік, тварин, рослин, повага до старших за віком, правдомовність і справедливість.

На жаль, у сучасній родині батьки допускають типові помилки, а саме: по-різному оцінюють поведінку підлітка; дають неоднакові судження, або суперечливі вказівки; подають дітям поганий приклад (сваряться у їх присутності, ображають, принижують один одного); орієнтують дітей на фальшиві ідеали (визнання матеріального добробуту єдиним і найвищим благом без прищеплення любові до Церкви, рідного народу та Батьківщини); проявляють надмірну любов до своїх дітей, необ'єктивну оцінку їхніх вчинків, невизнання їхніх помилок і не покарання за них.

Вважаємо доцільною розробку методології християнського виховання молодого покоління. Як свідчать історичні джерела, християнське виховання

підлітків у Київській Русі було спрямоване на виховання таких рис як: чемність, правдомовність, щедрість, милосердя, самоопанування. Найбільш ефективно вони формувалися через приклад членів родини та пастирів християнської церкви. Здійснити завдання гармонійного розвитку особистості учня, сформуванню світогляд, привчити до праці над самовдосконаленням, на думку представників Церкви, зможе лише віросповідна школа. Основи християнського виховання, закладені у святоотцівській спадщині. Враховуючи здобутки вітчизняної християнської педагогіки, для нас є важливими такі положення: християнська система виховання виражена в богословських термінах, оскільки є частковим проявом християнської світоглядної системи; виховання християнина – це проблема перш за все морального характеру; процес виховання триває все життя, в яке людина повинна увійти досконалою.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що засобами релігійного виховання у школі були відповідні виклади із історії Святого Письма. Наступну групу засобів і методів християнського виховання складала так звані, релігійні практики у сучасній педагогічній термінології. Виконання практик виступало одним із найвагоміших чинників духовного вдосконалення і формування особистості християнина. З усього переліку релігійних практик до числа найефективніших засобів християнського виховання можна віднести такі як: молитва (одночасно може виступати й методом у залежності від того чи є вона традиційною чи складена самостійно); релігійні свята й традиції, пов'язані з ними; теологічні відомості; християнська філософія; спілкування; духовна література.

Методи християнського виховання, що одночасно виступають і релігійними практиками, можна прокласифікувати за традиційною схемою: 1. методи формування свідомості (розповіді, бесіди, проповіді, розважання, культ героїв святості, приклад); 2. методи формування досвіду громадської поведінки (участь у організаціях релігійного спрямування, справах милосердя для душі і тіла ближнього); 3. методи стимулювання і оцінки діяльності (іспити совісті, сповідь, Святе Причастя, заохочення, покарання).

Провідною формою морально-релігійного виховання виступали Богослужіння. Однак, лише розумний підхід до практики молитви зможе привести до позитивних змін і наслідків у викоріненні окремих негативних рис вихованців. Тому процес проведення молитов, як зазначало духовенство, має свою особливу специфіку. Найбільш загального призначення молитви можна класифікувати на дві групи: молитви, призначені для більш детального розуміння окремих відомостей, посилення їх емоційного сприйняття у процесі навчання релігії; молитви призначені для різноманітних життєвих ситуацій, що викликають почуття

немочі, страху, співчуття, зокрема у випадках недуги, домашніх клопотів. Темп молитви має бути достатньо повільним.

Обов'язково потрібно стежити, щоб увага дітей була сконцентрована на ключових моментах. Молитва – це особисте, індивідуальне переживання. Тому завдання полягає у тому, щоб навчити дітей складати власні оригінальні індивідуальні молитви. Тільки така форма молитви є втіленням особистих переживань і почуттів людини – пошани, радощі, надії, прохання, подяки, різного роду хвилювань і тривоги.

У цілому основи християнського виховання, закладені у святоотцівській спадщині, де важливі такі положення: християнська система виховання виражена в богословських термінах, оскільки є частковим проявом християнської світоглядної системи; виховання в християнстві – це проблема перш за все морального характеру; процес виховання триває все життя, оскільки земне життя людини – це підготовка до вічного життя, в яке людина повинна увійти досконалою.

Більш детально зупинимось на другому положенні. Розуміння виховного процесу як передачі дітям морального закону, заповіданого Господом, від Мойсея й через увесь Давній Завіт проходить аж до апостола Павла: «Ви, батьки, виховуйте дітей у вченні і настановах Господніх». В. Карагодін наголошує, що саме ця настанова стала визначальною для тлумачення проблем дитячого виховання у християнській педагогіці. Тому інші завдання виховання (розумове, естетичне, трудове, фізичне та ін.) підпорядковуються основному й не становлять самостійного предмету вивчення поза темою моралі.

Третє положення щодо безперервного вдосконалення викликано до життя настановами Давнього Завіту: «Досконалим будь перед Господом Богом своїм» і Нового Завіту: «Отож будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний». Процес досягнення досконалості триває все життя, оскільки за отцями церкви немає межі досконалості.

В. Карагодін окреслює декілька важливих тем, без яких проблема виховання в патристиці не розглядається. Це теми спасіння, покаяння, духовної внутрішньої боротьби, наслідування Христа і тема Царства Божого. Тема спасіння (з грецької мови перекладається як оздоровлення душі) є центральною для розв'язання педагогічних проблем. Вона вказує як на мету виховання, так і на сутність виховного процесу. Спасіння тісно пов'язане з темою гріха й визначає процес виховання як звільнення від гріха, лікування душі, вироблення певних психічних якостей. Спасіння неможливе як без участі Бога, так і без особистих зусиль людини.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, питання дослідження християнського виховання підлітків за часів Київської Русі, тісно пов'язане із сучасним морально-етичним вихованням підростаючого

покоління. У дослідженні доведено, що християнське виховання підлітків за часів Київської Русі визначає сучасні підходи, методи, способи та форми християнського виховання молоді в Україні. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків можна віднести питання змісту, форм та методів релігійного виховання підлітків у провідних країнах світу.

Література

1. Карагодін П.Ф. Проблема морального виховання у педагогічній думці ІУ-ХІ століть / П.Ф. Карагодін // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1997. – 177 с.
2. Кущик Т.О. Святий Іоан Златоуст як християнський православний педагог / Т.О. Кущик // Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 17. – С. 218 – 230.
3. Теоретико-методичні основи християнської педагогіки. Історико-педагогічний аспект: Монографія: Частина 1 / Автори: Т.Д.Тхоржевська, І.Я.Мишинин, Ю.А.Щербяк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 480 с.
4. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України / Т.Д. Тхоржевська // Монографія. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Фенікс, 2008. – 432 с.

Довженко Т.

докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійної освіти

УДК378.14:371.13

ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті автор розкрив деякі аспекти генези педагогічної освіти та підготовки учителів до педагогічної просвіти батьків у другій половині ХІХ століття.

Указано, що популяризації просвіти, участі в ній педагогів, учителів-практиків сприяли добровільні об'єднання, напівлегальні осередки, що називалися громадами. На рівні ментальності серед українців більше переважали сільськогосподарські інтереси, до просвіти населення ставилося помірною. Зазначено, що багато просвітництву прислужилися студенти університетів та учнівська молодь, що утворювали громади. Такі об'єднання проводили широку науково-просвітницьку, педагогічну та освітянську роботу на користь українського народу.

У статті визначено тенденції розвитку народної освіти, які є суттєвими для осмислення проблеми підготовки учителів до просвітницької роботи серед населення:

1) суперечливий характер організації діяльності і змісту освіти в народній школі, неузгодженість соціальних інститутів, що здійснювали контроль системи освіти (церква, імперська влада, місцева система самоврядування);

2) низький соціальний статус вчителя народної школи, відсутність мотивації до самоосвіти та поширення знань серед селянства;

3) зростання ролі народної ініціативи у розвитку освіти на місцевому рівні.

Указано, що позитивними тенденціями в підготовці учителів до педагогічної просвіти було залучення громадських об'єднань і окремих осіб до просвітницьких заходів, відкриття жіночих гімназій і прогімназій, поява нових типів педагогічних навчальних закладів. В університетах розроблялися вимоги до студентів, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності.

Перспективним напрямом розробки обраної проблеми визначено зміст і форми підготовки учителів до широкої просвітницької роботи.

Ключові слова: підготовка учителів, просвіта, виховання, учитель, самоосвіта, педагогічний інститут, семінарія, педагогічні курси.

Довженко Г.

докторант Харківського національного педагогічного університета імені Г.С.Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійного образования

ИДЕИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ НА УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX СТОЛЕТИЯ

В статье автор раскрыл некоторые аспекты развития педагогического образования и подготовки учителей к педагогическому просвещению родителей во второй половине XIX века.

Указано, что популяризации просвещения, участия в ней педагогов, учителей - практиков способствовали добровольные объединения, полуполюгальные ячейки, которые назывались общинами. На уровне ментальности среди украинского народа больше преобладали сельскохозяйственные интересы, к просвещению население относилось умеренно. Отмечено, что во многом просвещению послужили студенты университетов и учащаяся молодежь, которые образовывали общины. Такие объединения проводили широкую научно - просветительскую, педагогическую и просветительскую работу в интересах украинского народа.

В статье определены тенденции развития народного образования, которые являются существенными для осмысления проблемы подготовки учителей к просветительской работе среди населения:

1) противоречивый характер организации деятельности и содержания образования в народной школе, несогласованность социальных институтов, осуществляющих контроль системы образования (церковь, имперская власть, местная система самоуправления);

2) низкий социальный статус учителя народной школы, отсутствие мотивации к самообразованию и распространению знаний среди крестьянства;

3) возрастание роли народной инициативы в развитии образования на местном уровне.

Указано, что положительными тенденциями в подготовке учителей к педагогическому просвещению было привлечение общественных объединений и отдельных лиц в просветительские мероприятия, открытие женских гимназий и прогимназий, появление новых типов педагогических учебных заведений. В университетах разрабатывались требования к студентам, которые хотели посвятить себя педагогической деятельности.

Перспективным направлением разработки выбранной проблемы определено содержание и формы подготовки учителей к широкой просветительской работе.

Ключевые слова: подготовка учителей, просвещение, воспитание, учитель, самообразование, педагогический институт, семинария, педагогические курсы.

Dovzhenko T.

*a Doktorate of Kharkiv National Pedagogical University after H.S. Skovoroda
Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods
of Professional Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University*

IDEA TRAINING IN UKRAINE TEACHING STAFF IN THE SEKOND HALF OF THE XIXth CENTURY

Some aspects of pedagogical education genesis and teachers' training for parents' education in the second part of the 19th century are revealed in the article.

Voluntary communities, semi legal centers which were called communities are mentioned to have promoted the popularization of education and the pedagogues and teachers participation in that process. On the level of mentality among Ukrainian people agricultural interests prevailed and people's attitude to education was moderate. Students of universities and young people who made communities are indicated to have contributed a lot to education. Such communities conducted wide scientific-enlightenment, pedagogical and educational work to advantage of Ukrainian nation.

In the article the tendencies of public education development that were essential for understanding the problems of teachers' training for education activity among population are defined:

1) contradictory character of the activity organization and content of education at public schools, lack of coordination in social institutes that controlled the system of education (church, imperial authority, local self-government);

2) low social status of a public school teacher, absence of motivation for self-education and spread of knowledge among villagers;

3) raise of the public initiative role in the development of education at a local level.

Public communities and separate people involvement to education activity, opening of female gymnasia and progymnasia, appearance of new types of pedagogical educational establishments are mentioned to have been positive tendencies in teachers' training for pedagogical education. Requirements for the students who wanted to devote their life to educational work were developed in universities.

The content and forms of teachers' pedagogical training for wide education work are considered a perspective direction of the chosen problem for further examination.

Key words: teachers' training, education, up-bringing, teacher, self-education, pedagogical institute, seminary, pedagogical courses.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Останні роки в незалежній Україні триває пошук оптимальної моделі соціально-економічного розвитку. Але все більш очевидним стає те, що її створення неможливе без звернення до минулого і це потребує всебічного, глибокого та неупередженого вивчення фактів і процесів, що дозволить нам осмислити власний вітчизняний досвід. У сучасній історичній науці зростає увага до регіональних досліджень. Однією із її складових є вивчення історично складених культурних традицій у сфері педагогічної освіти, підготовки учителів до просвіти батьків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У педагогічній науці представлено чимало монографій, дисертаційних робіт, науково-методичних статей з питань організації сімейного виховання в Україні як у сучасних умовах, так і в минулому.

Сучасний стан проблеми формування педагогічної культури батьків розкрито у дослідженнях таких українських і російських науковців, як:

Т. Алексеєнко, Ю. Левков, О. Насєдкіна, Ю. Петров, М. Попов, В. Титаренко. Указану проблематику також висвітлено й у працях західноєвропейських дослідників: А. Адлера, Т. Гордона, В. Сатир, Ю. Хамеляйнена. Учені дійшли справедливого висновку, що робота з підвищення рівня педагогічної культури батьків є основою ефективності сімейного виховання. Однак, проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що історичний аспект підготовки учителів до просвіти батьків не розкрито.

Формування мети статті (постановка завдання): розкрити деякі аспекти генези педагогічної освіти, підготовки учителів до педагогічної просвіти батьків у другій половині ХІХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема професійної підготовки вчителів народних шкіл виникла тоді, коли, власне, й почали відкриватися народні школи на території всієї України. Як відомо, цей період прийшовся на середину ХІХ століття. Саме у цей період в країні виникла нагальна потреба в соціальних та освітніх установах.

У наукових розвідках [1; 2; 3; 5; 9] цілком справедливо стверджується, що ментальність українського селянина була такою, що не приймала радикальних змін у своєму житті: ні економічного характеру, ні культурно-освітнього. Український селянин мав тільки одну цінність – землю. Він намагався уникати ризиків, що були пов'язані з його господарством. Хліборобська ментальність українського селянина пов'язувала будь-який господарський ризик із перспективою зубожіння, голодування чи розорення.

Такий світогляд мешканців українських сіл виступав гальмівним чинником щодо соціально-економічного та культурного розвитку села. Щодо освіти, то суспільна значущість розумової праці не визнавалася селянами як самоцінна. Тому діяльність сільських вчителів не була поцінованою. Визнавалася, підтримувалася і добровільно фінансувалася лише така освіта, що задовольняла господарські та релігійно-світоглядні потреби, тобто власне селянські інтереси інтелігенції [7; 4].

Дослідженням установлено, що популяризації просвіти загалом, участі в ній педагогів, учителів-практиків сприяли добровільні об'єднання, напівлегальні осередки, що називалися громадами. Громади відіграли значну роль у становленні і розвитку педагогічної освіти на території України. Студенти та учнівська молодь, що утворювали громади, проводили широку науково-просвітницьку, педагогічну та освітянську роботу на користь українського народу. Діяльність громадівців була спрямована на поширення освіти, пропаганду знань серед широких верств населення. „В основу усіляких тривалих поліпшень в народному побуті, в основу усякого руху вперед цивілізації сільського населення повинна неминуче лягти народна

школа, котра би, вносячи в наші села розумне початкове виховання, відкрила зір і слух, душу і серце народу урокам видатних наставників людства: природи, життя, науки та християнської релігії”, – писав видатний педагог, просвітитель того часу К. Д. Ушинський [11].

Проведений нами аналіз стану народної школи в Україні в XIX столітті дав можливість визначити головні тенденції розвитку народної освіти, які є суттєвими для осмислення проблеми нашого дослідження:

1) суперечливий характер організації діяльності і змісту освіти в народній школі, викликаний неузгодженістю соціальних інститутів, що здійснювали контроль системи освіти (церква, імперська влада, місцева система самоврядування);

2) низький соціальний статус вчителя народної школи, що загалом негативно впливав на його прагнення до самоосвіти та поширення знань серед селянства;

3) зростання ролі народної ініціативи в розвитку освіти на місцевому рівні.

Громадсько-педагогічний рух, поширений у Російській імперії наприкінці 50-тих – у 60-ті рр. XIX ст., сприяв загостренню проблем педагогічної освіти та теоретичному обґрунтуванню засад професійно-педагогічної підготовки. Вітчизняні дослідники неоднозначно оцінюють другу половину XIX ст. Деякі учені (О.Глузман, В.Майборода, С.Сірополко) [1; 9] відзначили у цей період послаблення уваги до проблем організації педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Є.Мединський, Ф.Паначин [5] акцентували увагу на прогресуванні заходів уряду, громадсько-політичних, соціальних об’єднань у розв’язанні питань забезпечення навчальних закладів учительськими кадрами.

Детальний аналіз матеріалів з обраної теми довів, що у період другої половини XIX ст. у вітчизняній системі освіти здійснювалися пошуки шляхів оптимізації та способів кількісного зростання навчальних закладів професійно-педагогічного спрямування. Так, до позитивних тенденцій освітніх реформ зазначеного історичного періоду слід віднести:

- залучення громадських об’єднань і окремих осіб до просвітницьких заходів. А саме: згідно з Положенням 1864 р. земства отримали право вибору вчителів, попечителів своїх шкіл, можливість здійснювати відповідну підготовку учительських кадрів у земських учительських семінаріях, шкіл, на педагогічних курсах і з’їздах;

- відкриття жіночих гімназій і прогімназій створило умови для поширення вчительства серед жінок, появи нових типів педагогічних навчальних закладів (Перші жіночі педагогічні класи і курси були відкриті 1859 р.);

- в університетах розроблялися вимоги до студентів, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності. Для чіткого регламентування випробувань претендентів на учительські посади було розроблено і затверджено 1868 р. “Правила для специальных экзаменов на звание учителя и воспитателя прогимназий и гимназий”;

- створені на базі університетів педагогічні курси (з 1858 р.) мали на меті здійснювати після університетську педагогічну підготовку.

Наприклад, станом на початок ХХ ст. у Харківському навчальному окрузі функціонували три учительських інститути. В закладах цього типу здійснювали підготовку вчителів для міських і повітових училищ. Їх діяльність регламентувалася Положенням 1872 р., у якому зазначалося, що це – закриті навчальні заклади з терміном навчання три роки. “В учительські інститути, - вказано в документі, - приймаються молоді люди усіх звань і станів не молодше 16 років, здорової статури і гарної моральності” [9].

Усі випускники учительських інститутів (за зразком педагогічних) зобов’язувалися відпрацювати у школі за призначенням не менше шести років.

У програму фахової підготовки входили: закон Божий, педагогіка (розумове, моральне, фізичне виховання, загальна дидактика і методика, вимоги до шкільної дисципліни), російська мова і церковнослов’янське читання, арифметика і початкова алгебра, геометрія, історія російська і загальна, географія російська і загальна, природна історія і фізика, креслення, малювання, краснопис, спів, гімнастика, інколи – ручна праця. Педагогічна практика відбувалася в організованих на базі учительських інститутів одно- або двокласних міських училищах, включала просвітницьку роботу з батьками. Але згідно з “Инструкцией касательно объёма и методов преподавания учебных предметов” (1876) учительські інститути не мали за мету надавати “научное образование”, їхнім завданням визначалося забезпечення засвоєння випускниками навчального матеріалу у межах міського училища і виховання в майбутніх учителів “верноподданических чувств” [8, с.1163; 246]. Це призвело до зниження рівня теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів та погіршення статусу учительських інститутів як професійних освітніх закладів.

Дослідник М. Успенський зосередив увагу на учительських семінаріях як найпоширеніших навчальних закладах педагогічного спрямування у Російській імперії кінця ХІХ – початку ХХ ст. [12]. Учительські семінарії призначалися для чоловіків, які прагнули оволодіти професією наставника шкіл початкового освітнього рівня.

Вчителів для початкових класів готували також педагогічні класи на базі гімназії і прогімназій, міських і вищих початкових училищ. Але найбільш прогресивними у зазначений історичний період були земські

учительські школи, ініційовані М.Корфом, в яких головна увага приділялася “техніці вчительського ремесла”.

Серед найініціативніших реформаторів професійно-педагогічної освітньої галузі другої половини XIX ст. слід виділити М.Пирогова і К.Ушинського.

М.Пирогов (1810-1881) – видатний педагог, критик, попечитель Київського, пізніше – Одеського навчальних округів, реформатор системи загальної освіти у чисельних статтях і виступах актуалізував проблеми педагогічної підготовки вчителів, розглядав питання підготовки до здійснення просвіти батьків. Учений вважав доцільним створення спеціальних учительських семінарій. А для вдосконалення педагогічних знань учителів – організувати роботу різноманітних педкурсів. Обов’язковими педагогічні курси, на думку М.Пирогова, мали стати для випускників університетів. Найнеобхіднішою умовою професійного зростання вчителя учений визначав самоосвіту і можливість постійного обміну педагогічним досвідом на педагогічних нарадах. Поділяючи думку представників прогресивної педагогічної громадськості щодо створення учительських інститутів, М.Пирогов у статті “Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ” (1862) писав: “За умови недостатньої кількості учителів, вистачило б того, якби учителі гімназій і прогімназій, за особливу винагороду приділяли частину свого часу на освіту майбутніх наставників” [6, с.290]. Вчительські інститути М.Пирогов вважав тільки “щастливою мрією” [там само].

К.Ушинський (1824-1870) – всесвітньо відомий педагог, фундатор системи ступеневої диференційованої педагогічної освіти виклав особисті погляди на організацію підготовки майбутніх учителів у статті “Проект учительской семинарии” (1861). Пропонуючи ідеї поширення зарубіжного досвіду організації педагогічної освіти, К.Д.Ушинський запропонував наступне. Для підготовки учителів початкових народних шкіл створити мережу учительських семінарій закритого інтернатного типу. Ефективність професійно-педагогічної освіти мали забезпечити обов’язкова попередня курсова підготовка і жорстокий відбір претендентів на навчання в учительських семінаріях. Учителів повітових училищ мали готувати учительські інститути, вчителів середніх навчальних закладів – університети з додатковою фаховою підготовкою у педагогічних інститутах. Для забезпечення неперервної педагогічної освіти К.Ушинський запропонував організувати педагогічні відділи в Академії мистецтв та інших вищих професійних школах, на курсах підвищення кваліфікації проводити практичні випробування учителів, створити постійно діючі рухомі учительські бібліотеки [11].

Але докорінних перетворень у системі педагогічної освіти на рівні держави здійснено не було, і тому більшість учених-істориків, педагогів схильні характеризувати кінець XIX ст. в історії вітчизняної педагогічної думки як період значного послаблення рівня педагогічної підготовки.

Як показав історіографічний аналіз праць з питань становлення та розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, на початку XX ст. представниками демократично налаштованої інтелігенції було поширено ідею всезагальної освіти. Так, на зборах Другої Думи 1907 р. було затверджено пропозицію про обов'язкову початкову освіту. Ця подія актуалізувала проблему підготовки вчительських кадрів. Серед науково-педагогічних фахівців розгорнулася широка дискусія про зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів початкових класів.

Зокрема у ході дослідження встановлено, що попечитель Харківського навчального округу М.Алексєєнко розробив модель дворівневої педагогічної підготовки. На його думку, перший етап педагогічної освіти – опанування фундаментальних загальних і педагогічних знань в університеті. Другий етап – засвоєння педагогічних прийомів і методів у педагогічних інститутах або під час практики у середніх навчальних закладах. М.Алексєєнко пропонував створити в окрузі спеціальний педагогічний семінар для розв'язання проблем підготовки педагогічних кадрів до широкої просвітницької діяльності.

Учений Ф.Паначин у своїх наукових працях, присвячених дослідженню історії педагогічної думки, визначив дві конструктивні тенденції, властиві зазначеному історичному періоду: створення педагогічних факультетів на базі університетів, організація роботи педагогічних інститутів [5]. На початку XX ст. університетська педагогічна освіта включала педагогічні інститути, факультети, курси. Таким чином, передбачалося задовольнити вимогу високого рівня наукової підготовки вчителів, а професійну підготовку зробити практично зорієнтованою.

Педагогічну освіту давали і церковно-учительські або двокласні школи Священного синоду. У цих закладах так само, як і в учительських семінаріях, готували законоучителів (учителів, що викладали закон Божий) і наставників для парафіяльних шкіл.

Опрацювання науково-педагогічної літератури, педагогічної преси та нормативних документів переконливо доводить, що не інституційні форми педагогічної підготовки у Російській імперії були представлені педагогічним екстернатом, учительськими з'їздами, педкурсами, педагогічними об'єднаннями, товариствами. Але, як зазначено у наукових працях вчених другої половини XIX століття і представників сучасної історико-педагогічної науки [2; 12; 5], рівень професійно-педагогічної підготовки у Російській

імперії був надзвичайно низьким, система закладів педагогічної освіти була недосконалою, потребувала докорінного реформування.

Поряд з університетською педагогічною освітою поширення набули нові неурядові типи освітньо-професійних закладів – методичних об'єднань, комісій, просвітницьких товариств, училищних комітетів, різновидів педагогічних курсів, учительських з'їздів, педагогічних шкіл (прототипів педагогічних технікумів, училищ, пізніше – коледжів).

Перший такий університет гуманітарних досліджень було створено на базі Петербурзького психоневрологічного інституту, заснованого 1907 р. В.Бехтеревим, пізніше – на базі Московського народного університету ім.О.Шанявського (1907), педагогічні курси на базі Санкт-Петербурзького Фребелівського товариства (1907), Московський педінститут, створений за ініціативи П.Шелапутіна (1911).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, проведений аналіз джерел засвідчив, що питання підготовки учителів до просвіти населення, зокрема батьків. Установлено, що у другій половині ХХ – на початку ХХ століття питання підготовки учителів взагалі, а також – до педагогічної просвіти батьків – розглядалися у контексті становлення університетів, які опікувалися просвітництвом широких верств населення. Виявлено, що друга половина ХІХ ст. позначилася поширенням середніх спеціальних педагогічних закладів та фундаментальними науковими узагальненнями ступеневої педагогічної освіти учених М.О. Корфа, М.І. Пирогова, К.Д.Ушинського та ін. У перші десятиліття ХХ ст. розвитку ідеї підготовки учителів до педагогічної просвіти батьків сприяли: діяльність неурядових товариств, комітетів, організовані педагогічні курси та з'їзди з метою організації просвітницьких консультацій, науково-педагогічних досліджень.

Перспективним напрямом розробки обраної проблеми визначено зміст і форми підготовки учителів до широкої просвітницької роботи.

Література

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования / Глузман А.В. – К.: Просвіта, 1997. – 307с.
2. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России (Лекции по истории педагогики) / Кузьмин Н.Н. – Челябинск: Челябинский пед. ин-т, 1975. – 41с.
3. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: исторический анализ / Курилова Т.Н. // Советская педагогика. – 1991. - № 11. – С. 82.
4. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / Огієнко І. – К.: “Абрис”, 1991. – 272с.
5. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние / Паначин Ф.Г. – М.: Педагогика, 1975. – 218с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Пирогов Н.И. / Сост. А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенюк. – М.: Педагогіка, 1985. – 496с.

7. Присяжнюк Ю. П. Ментальність українського селянства в умовах капіталістичної трансформації суспільства (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / Ю. П.Присяжнюк // Український історичний журнал. – 1999. – № 3. – С. 23–33
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Спб, 1864 – 1904. – Т.1 – С.17.
9. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні / Сірополко С.О. / Підготував Ю.Вільчинський. 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664с.
10. Сумцов Н.Ф. Культурний уголок Харьковской губернии / Сумцов Н.Ф. // Харьковский сборник. – Харьков, 1888. – С.100 – 112.
11. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / Костянтин Дмитрович Ушинський. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 1988. – 492 с. – С. 75.
12. Успенський М.И. О подготовке народных учителей / Успенський М.И. – Спб., 1910. – С.1 – 6.

Кушнір В.

*докторант Уманського державного педагогічного університету імені
Павла Тичини*

УДК 37(09)

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ

В статті розкриваються особливості становлення системи освіти протягом першої чверті ХІХ століття. Охарактеризовано ставлення суспільства до закладів освіти. Визначено основні прорахунки та досягнення в державній освітній політиці означеного періоду. Виявлено, що реформа народної освіти 1804 року була великим зрушенням у розвитку шкільництва. Продумана система освіти забезпечувала наступність всіх ступенів освіти та адміністративного керування. Мета кожного ступеню освіти вбачалася в тому, щоб підготувати учнів до навчання на вищому ступені і дати закінчену освіту для тих, хто не міг, або не хотів отримувати подальшу освіту. Зміст освіти на всіх ступенях навчання відповідав вимогам життя.

Ключові слова: *система освіти, типи загальноосвітньої школи, гімназія, повітове училище, парафіяльне училище.*

Кушнір В.

*докторант Уманського педагогічного університету імені Павла
Тичини*

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕННЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В I ЧЕТВЕРТЬ XIX ВЕКА

В статье раскрываются особенности развития среднего образования первой четверти XIX века. Охарактеризовано отношение общества к учреждениям образования. Определены основные просчеты и

достижения в государственной образовательной политике обозначенного периода.

Ключевые слова: система образования, типы общеобразовательной школы, гимназия, уездное училище, приходское училище.

Kushnir V.

a Doctorate of the Pedagogical University of Uman Pavlo Tychyna

FEATURES OF FORMATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE I QUARTER OF THE NINETEENTH CENTURY

In the article the features of secondary education during the first quarter of the nineteenth century. The characteristic attitude towards educational institutions. The main achievements and shortcomings in public education policy that period.

Keywords: education, types of secondary school, high school, school district, parish school.

Модернізація сучасної системи середньої освіти неможлива без переосмислення історичного педагогічного досвіду та врахування найкращих надбань минулих поколінь. Історія становлення системи освіти протягом I чверті XIX століття – це одна з найважливіших складових вітчизняної історії педагогічної освіти. Так як значна частина України була в складі Російської імперії тому і всі реформи, які проводив царській уряд в галузі освіти мали безпосереднє відношення до України.

Розвиток педагогічної свідомості протягом означеного періоду характеризується становленням класичної та реформаторської педагогіки. Педагогічна думка представлена такими іменами як М.М. Сперанський (1772–1839), М.М. Карамзін (1776–1826), В.А. Жуковський (1783–1852), О.П. Куніцин (1783–1841), М.І. Лобачевський (1792–1856), Т.М. Грановський (1813–1855) та інш.

Висвітлення особливостей становлення системи шкільної освіти протягом I чверті XIX століття і ставимо за мету цієї статті.

Зі вступом на престол імператора Олександра I розпочалися адміністративні реформи. Головним ідеологом їх виступав М.Сперанський. Він разом із однодумцями із кола друзів імператора обґрунтували необхідність створення міністерств, Комітету міністрів, Державної ради та інших органів влади. 23 січня 1803 були затверджені імператором і опубліковані «Попередні правила народної освіти» Цей документ став першим законодавчим актом, в якому робилась спроба створити нову цільну освітню систему імперії.

Фахівці стверджують, що «Попередні правила ...» були складені під впливом французьких зразків часу великої революції, зокрема, проекту Кондорсе, внесеного в 1792 р. в Законодавчі Збори. Кондорсе пропонував створити чотирьохступеневу систему освітніх закладів: чотирирічну

початкову школу (з досить великою програмою) для поселень з кількістю меншою від 400 чол., трирічну "вторинну" школу для кожного округу та міста з населенням від 4000 чол., "інституту" для департаментів і великих міст і "ліцею" з університетським курсом [10, с. 250].

Однак, у комітеті притримувалися думки, що "не все те зручно вводити у нас, що добре за кордоном; що у нас необхідно змінити багато чого з того, що існує у Франції, що у нас є стародавні заклади, до яких слід пристосовуватися при організації нових " [3, с. 87]; відповідно, при збереженні деяких основних ідей проекту Кондорсе був вироблений свій проект, який краще підходив до умов часу і місця.

Центральним державним органом у системі освіти з 1802 року було Міністерство народної освіти. На місцях йому підпорядковувалися учбові округи. Вся територія Російської імперії була поділена на 7 навчальних округів, Українські губернії ввійшли до Віленського (Волинська, Київська, Подільська), Харківського (Слобідсько-Українська, Чернігівська, Полтавська, Миколаївська, Катеринославська, Таврійська) та Одеського округів [6, с. 106]. Згодом Віленський учбовий округ розформовується і на його базі створюються два нових округи: Білоруський та Київський.

1804 року був затверджений «Статут навчальних закладів підвідомчих університетам» відповідно до якого у кожному навчальному окрузі передбачалися такі типи навчальних закладів: університет; гімназії (чотирирічні); повітові училища (дворічні); парафіяльні училища (однорічні). Усі навчальні заклади діяли автономно та кожний навчальний заклад вищого типу завідував усіма навчальними закладами нижчого типу [8, с. 228].

Як зазначає Є. Д. Днепров «Статут був самим гуманним і ліберальним освітнім актом в історії вітчизняного освіти», він проголошував безстановість і наступність усіх типів навчальних закладів, безплатність освіти на всіх її ступенях. Згодом у додаткових документах тлумачилося, що доступ до університетів та гімназій кріпакам та вихідцям з нижчих станів закрито. Проголошувалася світськість освіти - закон Божий у гімназіях не викладати, було скасовано тілесні покарання у старших класах гімназії [1, с. 244].

Кожен тип загальноосвітньої школи повинен був виконувати свої завдання: гімназія - підготувати до університетського навчання, надати закінчену освіту та підготувати вчителів для нижчих шкіл; повітові училища - надати знання з промисловості та підготувати до навчання в гімназії; парафіяльні училища – зробити сільських дітей у «фізичному та моральному відношенні кращими, надати їм знання про явища природи та викоренити з ним марновірність та забобонність, дії яких шкідливі для їх добробуту, здоров'я та становища», а також підготувати до навчання в повітових училищах [6, с. 64].

Для того щоб добратися до університету, потрібно було провчитися, переходячи з однієї в іншу, в трьох різних школах, переїжджаючи при цьому з села - у повітове місто, з повітового міста – в губернське, і потім з губернського - в університетське місто; ця особливість нової шкільної системи була, звичайно, непривабливою. Однак принципово важливим було те, що в школи всіх ступенів приймалися учні незалежно від їх статі, станової приналежності і навіть віку (Статут передбачав, що "в парафіяльні училища приймаються діти всякого стану без розбору статі та років"), а навчання було безкоштовним (в Статуті, знову ж, спеціально оговорювалося: "Вчитель, всім, хто приходив у клас вивчати його предмети, повинен навчати, не вимагаючи від них ніякої плати за вчення; при навчанні не повинен нехтувати дітей бідних батьків, і завжди пам'ятати, що він готує членів суспільства") [7, с. 310, 331].

Курс гімназії був розрахований на чотири роки, повітового училища - на два роки, парафіяльного училища - на один рік. Отож, повний курс шкільної освіти був розрахований на сім років. Навчальні програми також створювалися за зразком проекту Кондорсе. Так, щодо програми елементарної школи зазначалося: "У цих училищах навчають читанню, письму та першим діям арифметики, головним засадам Закону Божого і моральності, читають з поясненнями книгу: "Короткі настанови про сільське домоведення, творення природи, складу людського тіла і взагалі про засоби збереження здоров'я"; при цьому курс міг бути і розширений - "в парафіяльних училищах може бути помножене число предметів навчання, якщо це дозволять його доходи"[7, с. 302, 330].

У повітових училищах викладалися: "1) Закон Божий і Священна історія, 2) Посади людини і громадянина; 3) Російська граматики та граматики місцевої мови (для тих губерній, в яких розмовляють іншою мовою); 4) Краснопис; 5) Правопис; 6) Правила мови; 7) Загальна Географія і початкові правила Математичної Географії; 8) Географія Російської Держави; 9) Загальна Історія; 10) Російська Історія; 11) Арифметика; 12) Початкові правила Геометрії; 13) Початкові правила Фізики та Природної Історії; 14) Початкові правила Технології, що мали відношення до місцевої промисловості; 15) малювання". Водночас, для тих учнів, які готувалися продовжувати освіту в гімназії, викладалися латинська і німецька мови. В Статуті зазначалося, що "в повітовому училищі з дозволу начальства може бути помножена кількість навчальних предметів і Вчителів, якщо є на те можливості» [7, с. 303, 330].

Що ж до навчальної програми гімназії, то зазначалося, що: "Крім повних курсів: Латинської, Німецької і Французької мов, викладався в гімназії додатковий курс Географії і Історії, включаючи в цю останню науку Міфологію і Стародавності, курс Статистики загальної та приватної

Російської Держави, початковий курс Філософії та Вітончених наук, початкові підстави Політичної Економії, курс Математики Чистої та Прикладної, курс Дослідної Фізики і природної історії; також початкові підстави наук, що відносяться до торгівлі, підстави Технології та малювання "; крім того, вказувалося, що "Гімназія може також містити Вчителів танцювання, музики і фізичних вправ (Гімнастики), якщо на те дозволяють доходи "[7, с. 323, 330]. Як зазначав О.І. Мусін-Пушкін: «гімназія (середня школа) того періоду надавала учням загальну освіту, яка могла бути корисною для практичної діяльності» [4, с. 5].

Отже, навчальна програма була дуже обширною, багатопредметною, зокрема у двохкласному повітовому училищі учням, по суті справи, навчальної школи викладали 17 предметів, а ще могли бути і додаткові (платні) курси. В гімназії окрім загальноосвітніх предметів викладалася ціла низка університетських курсів: політекономія, статистика, філософія, естетика. Природно, що навантаження як на вчителя, так і на учня було дуже великим, і ніяких послаблень в цьому відношенні не допускалося.

Щодо перших гімназій в Україні, за даними С.О.Сірополко, протягом цього часу вони з'являлися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні, Одесі, Кременці. Водночас налічувалося 1139 повітових та парафіяльних шкіл [8, с. 292].

Скоро стало зрозуміло, що гімназія не задовольняла потреби жодного прошарку суспільства. Гімназія не давала гарної підготовки для юнаків, які планували продовжувати навчання в університеті, тому що мала короткий термін навчання та була багатопредметною, тому знання давала поверхові. Водночас гімназія не задовольняла і тих, хто не бажав навчання продовжувати. Купецтво і міщани шукали перш за все підготовки для практичної діяльності. Багаті дворяни взагалі старалися обійти загальностанову школу, вибираючи домашніх вчителів та приватні пансіони. При окремих гімназіях відкривалися «благородні пансіони» (одні були як виховні заклади, другі вивчали предмети, які цінувалися дворянами: військові науки та «приємні мистецтва»). Відкривалися для дворян і самостійні заклади: дворянські станові школи та дворянські інститути. [6, с. 69].

Кількість учнів в гімназіях та університетах була малочисельна. Такий стан речей не задовольняв уряд, тому що «по-перше для великої кількості людей не можна знайти гарних домашніх вчителів. Звідси всі ті оприлюднені дивацтва і не безпідставні докори до іноземних вчителів. По-друге такі способи навчання не залишають Уряду можливості спостерігати за духом виховання і проводити юнацтво до певних сталих суспільних правил» [9, с. 374].

Однією із важливих причин байдужого ставлення до урядових закладів дворянства суспільний та громадський діяч М.М.Сперанський вбачав у ранньому прилаштуванні дітей на службу та відповідно швидшому у порівнянні з тими хто навчається просуванні по кар'єрним щаблям, здобутті чину з вигодами. Адже чин надавався у залежності від років служби. Саме тому дворянство « надає перевагу приватним пансіонам і домашньому вихованню, в яких всі науки пробігаються злегка і поверхово, і відмовляється від державних училищ, у яких навчання ґрунтується не на красі, а на правильних методах», - розмірковував реформатор [9, с. 374–379]. Саме тому 1809 року був прийнятий наказ, згідно якого було змінено правила присудження чину, зокрема присуджувати чин колезького асесора, як першого чину, який надає право на спадкоємне дворянство лише при наявності університетської освіти. Що ж стосується чину статського радника, то при присудженні його більшої ваги надавати свідоцтву про успішне навчання та випробовування в університеті ніж рокам вислуги, окрім цього присудження даного чину уможливити лише при наявності атестата університету про успішне навчання та випробовування в науках «цивільній службі властивій» [9, с. 374–379]. Наслідком цього наказу, який примушував вчитися стали чисельнішими як університети так і училища.

Німецький учений Роммель, який деякий час працював професором Харківського університету, у своїх спогадах зазначав, що в 1806-1815 роках у гімназичному курсі викладання, грецькі та римські класики займали небагато місця, а от реальні науки - математика, фізика, психологія і навіть політична економія було дано занадто багато простору. На це зауваження А.К.Разумовский, на той час міністр народної освіти відповів, що «... гімназії призначені для дітей всіх станів - дворян, купців, ремісників та ін., але далеко не всі з учнів вступають до університетів; багато закінчують вчення в гімназії і в ній повинні придбати придатні для них відомості з політичних наук, технології та інш.» [5, с. 74.]

Вищезазначене дозволяє підсумувати те, що реформа народної освіти 1804 року була великим зрушенням у розвитку шкільництва. Продумана система освіти забезпечувала наступність всіх ступенів освіти та адміністративного керування. Мета кожного ступеню освіти вбачалася в тому, щоб підготувати учнів до навчання на вищому ступені і дати закінчену освіту для тих, хто не міг, або не хотів отримувати подальшу освіту. Зміст освіти на всіх ступенях навчання відповідав вимогам життя. Водночас відчувалася невдоволеність представників всіх класів суспільства у ставленні до школи. Дворяни не хотіли, щоб їх діти навчалися в трьохступеневій системі шкіл разом із дітьми інших станів. Купці бажали швидше долучити своїх дітей до справ, якими самі

займалися, тому не прагнули давати своїм дітям гімназійної освіти. Для нижчих станів гімназія була не доступна: щоб дитина закінчила гімназію потрібно було вчити її сім років. Сільська школа для нижчих прошарків суспільства повністю була віддана в руки духовенства. До того ж обмежене фінансування школи, недостатність педагогічного персоналу, а також низький статус вчителів приводили до убого стану державних закладів освіти та повільного їх розповсюдженню [2, с. 182]. У цілому першу чверть XIX століття можна визначити як початковий період діяльності вітчизняної гімназії - період її становлення. У цей час гімназія, хоч і була всестанової за характером, відрізнялася енциклопедичністю викладення курсів, багатопредметністю, мала реальну направленість освіти та була безпосередньо пов'язана з університетом. Однак, протягом цього періоду гімназія не набула суспільного визнання, як важливого явище в житті громадян.

Література

1. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. М.: Мариос. - 648 с.
2. Князьков, С.А., Сербов, Н.И. Очерк по истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С.А. Князьков, Н.И. Сербов.- М.: Польза, 1910.- 210 с.
3. Константинов Н. А., Сгруминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. М.: Уч. пед. изд., 1953. 272 с.
4. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение – Петроград.: Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с.
5. Очерки истории российского образования: К 200 –летию Министерства образования Российской Федерации: В 3т., т.1/ Министерство образования Российской Федерации. - М.:МГПУ, 2002
6. Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802-1902. СПб.: Государственная тип., 1902. II, 786 с.
7. Россия. Министерство народного просвещения. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. - Изд. 2-е. - Т. 1-3. - СПб., 1875-1876. Т. 1: Царствование императора Александра I. 1802-1825 гг. - СПб., 1875. - 1864 стб., 43 с., 44 стб.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні /Підготував Ю Вільчинський . 2 –ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
9. Сперанский М.М. Об усовершенствовании общего народного воспитания. 1808 / Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII — XIX веках. Составил С. В. Рождественский. При участии В. Г. Соломина и П. П. Тодорского. СПб., 1910. С. 374
10. Филоненко Т. В. Первая школьная система в России // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2004. № 2 – С. 248 – 265.

Колесник І.

докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент.

УДК 342.725.3

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті висвітлено ідеї народної педагогіки, що були сприйняті й осмислені лідерами українського національно-культурного відродження й широко використані при розробці концепції української національної школи на початку ХХ ст. Доведено суспільну значимість і затребуваність української школи, її провідну роль в справі національно-культурного відродження. Узагальнено шляхи реформування української системи освіти на початку ХХ ст.: залучення до викладання українських учителів, створення підручників і навчально-методичної літератури, розробка норм і правил української мови. Встановлено, що особливістю мовної ситуації в Україні в першій половині ХІХ ст. було протистояння російської й польської мов. Боротьба між ними безпосередньо впливала на розвиток мови корінної національності - українців. У процес вирішення цієї проблеми залучено державні установи, громадська думка, реалізовано через учительські з'їзди. Головне питання, що порушується на з'їздах – навчання рідною мовою.

Ключові слова: рідна мова, українські учителі, українська національна школа, система освіти, національно-культурне відродження.

Колесник І.

докторант Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В УКРАИНЕ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье освещены идеи народной педагогики, были восприняты и осмыслены лидерами украинского национально-культурного возрождения и широко использованы при разработке концепции украинской национальной школы в начале ХХ в. Доказано общественную значимость и востребованность украинской школы, ее ведущую роль в деле национально-культурного возрождения. Освещены пути реформирования украинской системы образования в начале ХХ в.: привлечение к преподаванию украинских учителей, создание учебников и учебно-методической литературы, разработка норм и правил украинского языка. Установлено, что особенностью языковой ситуации в Украине в первой половине ХІХ в. было противостояние русского и польского языков. Борьба между ними непосредственно влияла на развитие речи коренной

національності українського. В процес рішення цієї проблеми привлечені державні установи, громадське думання, реалізоване через учительські з'їзди. Головний питання, який обговорюється на з'їздах - навчання на рідній мові.

Ключові слова: рідній мові, українські вчителі, українська національна школа, система освіти, національно - культурне відродження.

Kolesnik I.

*Doctoral Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda,
kadidat of Pedagogical Sciences, associate professor*

FEATURES OF THE LANGUAGE SITUATION IN UKRAINE (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT)

The article deals with the ideas of traditional pedagogy, were perceived and understood by the leaders of the Ukrainian national - cultural revival and widely used in developing the concept of the Ukrainian national school in the early twentieth century. Proven public importance and relevance of a Ukrainian school, her leading role in the task of national - cultural revival. Overview of the ways of reforming the Ukrainian education system in the early twentieth century: participation of Ukrainian teachers, creation of textbooks and educational - methodical literature, development of norms and rules of the Ukrainian language. It is established that the peculiarity of the language situation in Ukraine in the first half of the nineteenth century. There was a confrontation between the Russian and Polish languages. The struggle between them directly influenced the development of speech of the indigenous nationality Ukrainian. In the process of solving the problems involved government institutions, public opinion is implemented by the teachers meetings. The main question, which is violated at the congresses - educated in their native language.

Keywords: native language , Ukrainian teachers , the Ukrainian national school , the education system , national - cultural revival .

Постановка проблеми. Сучасна епоха радикальних трансформацій на пострадянському просторі висуває насувну вимогу до розуміння й поваги культур, традицій і способу життя українського народу, що прагне до світосистеми. Аналіз культурно-історичних, етнічних і моральних аспектів суспільних вимірів диктує необхідність звернення до історико-культурної педагогічної спадщини української держави. Історико-педагогічні дослідження в Україні й інших державах СНД підходять до більш збалансованої і зваженої оцінки освітніх явищ і процесів. Сучасні українські історико-педагогічні дослідження зосереджені на більш поглибленому й всебічному аналізі співвідношення етнокультурного й загальнодержавного компонентів у дореволюційній і радянській освіті, з огляду на централізаторську спрямованість уряду та етнонаціональну специфіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Заслуговують на увагу наукові дослідження та розвідки сучасних учених, які розглядають цей феномен у контексті інших проблем історико-педагогічної науки – Л.Березівської („Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.)”, 1999), Л.Бондар („З історії створення недільних шкіл на Україні”, 1995; „Христина Алчевська – організатор освітньої справи в Україні”, 2002), С.Дмитренко („Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні другої половини XIX століття”, 2000), Л.Єршової („Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець ХУІІІ – початок ХХ століття)”, 2002), О.Жукової („Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х.Д. Алчевської”, 2001), Л.Киян („Київські недільні школи”, 1989), Л.Корж („Освітня діяльність земств Харківської губернії в кінці XIX – на початку ХХ ст.”, 1999), О.Мармазової („Просвітницька діяльність земств в Україні (кінець XIX – початок ХХ ст.)”, 1998), Н.Побірченко („Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок ХХ століття)”, 2001), С.Черкасової („Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX – початок ХХ ст.)”, 2000).

Розкриттю історико-педагогічних проблем сприяє цілий спектр сучасних досліджень провідних учених – І.Беха, В.Бондаря, Н.Гупана, С.Гончаренка, І.Зайченка, І. Зязюна, М.Євтуха, В.Кузя, Н.Ничкало, О.Пометун, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – розкрити, систематизувати та узагальнити особливості мовної ситуації в Україні у другій половині XIX – початку ХХ століття. Основними завданнями статті є переосмислення історичного досвіду, вивчення впливу факторів реформування народної освіти на національне-культурне відродження, дослідження закономірностей взаємодії особистості та середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення історико-педагогічної літератури досліджуваного періоду [1-4] дозволяє стверджувати, що собливістю мовної ситуації в Україні в першій половині XIX ст. було протистояння російської й польської мов. Боротьба між ними безпосередньо впливала на розвиток мови корінної національності - українців. У середині XIX ст. між російськими й польським мовними плінами встановилася хибка рівновага, що дало можливість пробитися «першим паросткам» нової української літературної мови.

Необхідно відзначити, що у XIX ст. у Російській імперії майже не публікувалися літературні твори українською мовою за винятком фольклорних збірників. Разом з тим українська мова не була офіційно заборонена урядом. Закону, який би забороняв публікації художньої літератури українською мовою не існувало. Долю рукописів вирішувала надто пильна цензура, керуючись загальним курсом політики уряду в українських губерніях і «власною думкою».

Найважливішим напрямком урядової політики в українських губерніях стало форсоване впровадження російської мови. Після 1861р. російська мова почала швидко поширюватися у всіх сферах громадського життя України, а до початку XX ст. зайняла домінуючі позиції й витиснула всі інші мови на напівлегальне положення. За півстоліття інтенсивного «обрусіння» в українському суспільстві склалася думка, спрямована проти використання рідної мови. Але, незважаючи на асиміляторську урядову політику й несприятливий суспільно-психологічний клімат, українське слово не зникло. Загальне роздратування обрусінням виражалося протестами в закритих навчальних установах – духовних і вчительській семінаріях, де із середини 80-х років у спілкуванні вживалася українська мова.

У ході наукового пошуку встановлено, що на рубежі століть Російська імперія була однією з небагатьох багатонаціональних держав Європи, у якій етнічний аспект освіти не був урегульований законодавчо. Існувала серія підзаконних актів, спрямованих на обмеження прав місцевих мов і наріч. Вістря урядової мовної політики було спрямовано проти української мови. Поступки, які уряд був змушений зробити в сфері освіти рідною мовою для неросійських народностей під час і після революції 1905-1907 рр., не поширювалися на українську і білоруську мови, яким було призначено залишатися поза межами казенної школи.

Дискусії про шляхи реформування української системи освіти на початку XX ст., привели до проблеми створення школи для інонаціонального населення імперії. В.І.Чарнолуський відзначав, що офіційні суспільні школи, позбавлені рідної мови, представляються для багатьох з них не тільки далекими, але навіть ворожими установами [6]. Це змушує до створення або приватних навчальних закладів, або навіть таємних шкіл, у яких насправді й лежить центр ваги національної шкільної системи цілого ряду народностей Росії. Це твердження цілком відбивало ситуацію в українській освіті.

Аналіз архівних джерел [1; 2; 3] засвідчив, що відродження української культури й створення школи рідною мовою було важливим пунктом програми національно-демократичних вимог.

Всеросійський з'їзд учителів народних університетів (Петербург, січень 1908 р.) «визнав право кожної нації учити й учитися на своїй рідній мові». Білоруські студенти Глухівського інституту в Чернігові створили в

1908 р. «Білоруський національний союз», метою якого проголошувалася «самоосвіта в білоруському дусі й розширення ідеї про націоналізацію білоруської школи». Учасники Всеросійського з'їзду вчителів міських училищ (Петербург, червень 1909) підкреслювали необхідність навчання інонаціональних дітей на їх рідній «домашній» мові [6].

Рух за українську школу не був масовим, зіштовхувався із численними перешкодами й заборонами, ігноруванням або нерозумінням з боку громадської думки, а головне - масовою психологією денационалізованого суспільства, відвертим опором супротивників української мови. Цей процес супроводжувався нестачею українських учителів, підручників і навчально-методичної літератури, недостатньою розробленістю норм і правил української мови. У той же час є підстави для висновку про високу суспільну значимість і затребуваність української школи, її провідну роль в справі національно-культурного відродження.

У XIX - початку XX ст. на українських землях було збережено народну педагогіку, найважливіший засіб висловлення педагогічних ідей - українське слово. Міцну основу збагачення змісту освіти народно-педагогічними ідеями в останній третині XIX - початку XX ст. підготували педагоги-етнографи, які прийшли до висновку, що українці - це окремий слов'янський народ, що має власну культуру й історію. Ідеї народної педагогіки були сприйняті й осмислені лідерами українського національно-культурного відродження й широко використані при розробці концепції української національної школи на початку XX ст.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, представники національного напрямку педагогічної думки України визначили місце народної педагогіки в підготовці дітей і молоді до життя, показали її значимість у спадкоємному зв'язку поколінь українців, виявили педагогічне навантаження українського фольклору в освітньому процесі, визначили принципи й особливості народного виховання – ранній початок, демократизм, гуманізм, природний характер, індивідуалізацію. Твори українських просвітителів були пронизані ідеями безперервності процесу народного виховання, повноти й завершеності педагогічного циклу, диференційованого підходу. Завдяки розмаїтості засобів виховання, народна педагогіка стала важливим фактором формування національної самосвідомості українських дітей.

Головним змістом національно-культурного відродження була цілеспрямована діяльність по створенню української національної школи й розвитку навчання рідною мовою.

Література

1. О допущении украинского языка в начальные школы украинских губерний: Доклад редакции педагогического украинского журнала «Світло» // Общеземский съезд по народному образованию.
2. Педагогический съезд учителей русского языка и словесности Киевского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения – 1863, ч. СХІХ.
3. Первый общеземский съезд по народному образованию. Журнал общих заседаний съезда. – М., 1912.
4. Русинов В. Ф. О пользовании украинским языком в народных училищах местностей с украинским населением // Общеземский съезд по народному образованию. Доклады. – Т.1. – М., 1911.
5. Съезд в Херсоне учителей и учительниц начальных народных школ Херсонской губернии под руководством почетного члена Московского университета барона Н.А.Корфа, 7-21 июля 1881 г. – Херсон, 1981.
6. Чарнолуский В. І., Учительські організації в Росії, М., 1908.
7. Энциклопедия общественного воспитания и обучения. – СПб.-М.: Изд.т-ва М.О.Вольф, 1913. – 67 с.

Притуляк Л.

*здобувач кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 378.14

**ЭТАП ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ ФОРМ ТА МЕТОДІВ
ПРОФЕСІЙНОГО Й МОРАЛЬНОГО ЗАОХОЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ (50-ТІ – ПЕРША
ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)**

У статті проаналізовано форми та методи професійного й морального заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення за період 50-ті – перша пол. 80-х рр. ХХ ст. Характерним для цього періоду були популяризація професії дошкільних працівників; розширення мережі дошкільних закладів і водночас брак кваліфікованих кадрів дошкільної освіти.

***Ключові слова:** форми та методи, заохочення, самовдосконалення, дошкільні працівники.*

Притуляк Л.

соискатель кафедры креативной педагогики и интеллектуальной собственности Украинской инженерно-педагогической академии

**ЭТАП ІНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И МОРАЛЬНОГО ПООЩРЕНИЯ
ДОШКОЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К САМОСО-
ВЕРШЕНСТВОВАНИЮ (50-Е - ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА 80-Х ГГ.)**

В статье проанализированы формы и методы профессионального и морального поощрения дошкольных работников к самосовершенствованию за период 50-х - первая половина 80-х гг. Характерным для этого периода были популяризация профессии дошкольных работников, расширение сети дошкольных учреждений и одновременно нехватка квалифицированных кадров дошкольного образования.

Ключевые слова: *формы и методы, поощрения, самосовершенствования, дошкольные работники.*

Prytuliak L.

a postgraduate of creative pedagogy and intellectual property Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

THE STAGE OF INTENSIVE DEVELOPMENT OF FORMS AND METHODS OF PROFESSIONAL AND MORAL ENCOURAGEMENT PRESCHOOL WORKERS TO SELF (50TH - FIRST HALF OF THE 80S OF THE TWENTIETH CENTURY.)

In the article analyzes the forms and methods of professional and moral encouragement preschool workers to self-improvement for the period 50th - early 80th twentieth century. The characteristic of this period were promoting pre-trade workers, expansion of pre-school at the same time a lack of qualified early childhood education.

Keywords: *forms and methods, promotion, self-improvement, preschool workers.*

Постановка проблеми. Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності педагогів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток. Визначна роль самоактивності педагога в досягненні вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує питання формування готовності вихователів до професійного самовдосконалення як пролонгованої мети професійно-педагогічної підготовки, що на сучасному етапі залишається недостатньо розробленою як на концептуальному, так і на методичному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох учених у контексті вивчення готовності педагогів до професійного саморозвитку (М. Костенко, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко), самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко), самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський), самоактуалізації та самореалізації (Є. Бакшеєва, Г. Балл, Ю. Долінська, В. Калошин, М. Лазарєв, Н. Сегеда), мотивації професійного самовдосконалення педагога (О. Борденюк,

Б. Кондратюк), розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності (Г. Аксьонова, О. Пехота) та ін.

Мета статті – проаналізувати форми та методи професійного й морального заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення за період 50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Відразу ж після закінчення війни головним завданням стало за короткий термін вийти на довоєнні показники за кількістю дитячих садків та охопленням ними дітей. 5 червня 1945 р. Рада Народних Комісарів УРСР прийняла постанову «Про розширення мережі дитячих садків і покращення їх роботи» [2, с. 106-111].

Ця постанова передбачала будівництво нових дошкільних закладів і відбудову відкритих у довоєнні роки. Так, за даними на 1951 рік в Україні налічувалося 3000 дитячих садків, у яких виховувалося 143000 дітей. Кількість дошкільних працівників – 11000 осіб [2, с. 106-111].

Темпи збільшення кількості дошкільних закладів не зменшилися й протягом наступних років. На початок 1954 р. в Україні налічувалося 3400 дитячих садків із контингентом 182000 дітей. Значна кількість дітей відвідувала сезонні дитячі садки, мережа яких на той рік складалася з 25226 одиниць. 1956 р. сезонних дитячих садків налічувалося вже 27500, із загальним охопленням 1051500 дітей.

У ці ж роки проблемам заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення свої студії присвячували А. Бондар, Г. Леушина, Т. Петрусенко та ін. Системно питання заохочення в дошкільній освіті висвітлювалися у періодичному виданні «Дошкільне виховання», де йшлося про історію розвитку дошкільного виховання, про рівень роботи дошкільних закладів у місті та в селі, про заходи щодо розвитку дошкільної освіти, про підготовку молодих працівників дошкільної галузі, про роботу з молодими фахівцями тощо.

Аналіз архівних джерел [4; 5] також дозволив з'ясувати, що в розглянутий період на державному рівні приділялася велика увага заохоченню дошкільних працівників до самовдосконалення. Слід, зокрема, зазначити, що в 50-ті рр. в Україні інтенсивно розроблялася теорія та методика дошкільного виховання, що, безумовно, сприяло розвитку форм професійного заохочення та їх методів.

Відтак слід зазначити, що в березні 1953 року відбулися перші педагогічні читання з питань дошкільного виховання при Запорізькому обласному інституті вдосконалення вчителів. У педагогічних читаннях взяло участь 20 кращих вихователів та завідувачів дитячих садків райцентрів, 100 дошкільних працівників м. Запоріжжя, а також члени батьківських комітетів, батьки, представники громадських організацій. На

секції дошкільних працівників було прочитано 7 доповідей. У дебатах виступило 15 працівників дошкільного виховання [4].

Слід зазначити, що працівники методичного кабінету та сектору дитячих садків перед педагогічними читаннями провели велику підготовчу роботу та, упроваджуючи таку форму професійного заохочення, як виставки, організували виставку ілюстративних матеріалів до доповідей – це доводить прагнення працівників методичного кабінету заохотити дошкільних працівників до самовдосконалення [5].

Необхідно підкреслити, що особливе місце займала на той час така форма професійного заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, як шефство. Це зумовлено зв'язком діяльності районного дитячого садка з окремими дитячими садками на селі. «Протягом двох років районний дитячий садок м. Ульяновки (Одеська область) брав шефство над дошкільним майданчиком колгоспу ім. Кірова (с. Шамраївка), що позитивно позначилося на самовдосконаленні вихователів через спілкування та обмін передовим педагогічним досвідом зі своїми колегами» [5].

Досліджуючи форми та методи заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення в другій половині ХХ ст., особливо слід відзначити необхідність зважати на те, що в країні в 50-их рр. ХХ ст. не вистачало дошкільних працівників зі спеціальною освітою, тому щороку на час весняно-літніх робіт у колгоспах Української РСР розгорталася широка мережа сезонних дитячих установ, до якої, наприклад, улітку 1954 р. вихователями й завідуючими залучали понад 50 000 колгоспниць [4, с. 38]. Більшість із них – це молоді колгоспниці, які мають освіту за 7-10 класів і 3-4 роки роботи з дітьми.

Отже, усі вони потребували методичної допомоги. Відділи народної освіти, дошкільні працівники, учителі брали активну участь у заохочення дошкільних працівників у колгоспах та через надання їм методичної допомоги в проведенні виховної роботи з дітьми.

Аналіз першоджерел дозволив виявити, що з метою заохочення дошкільних працівників до підвищення рівня моральних якостей вихователів як особистостей 1951 р. було проведено конференцію молодих вихователів, на якій було заслухано доповідь на тему «Моральне обличчя педагога» та проведено аналіз стану роботи в дитячих садках, де працювали молоді вихователі.

Отже, аналіз архівних документів, науково-педагогічних джерел, періодичної преси в розглянуті роки дозволяє дійти висновку, що цей період є часом прогресивного розвитку питань заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення. Була прийнята постанова «Про розширення мережі дитячих садків і покращення їх роботи» Ради

Народних Комісарів УРСР, нова редакція програми «Керівництво для вихователя дитячого садка». Інтенсивно будувалися дошкільні заклади, було закладено фундамент подальшого розвитку теорії і практики дошкільного виховання. Цей етап характеризується схильністю до самоосвіти більше, ніж до самовдосконалення, бо, як свідчать архівні джерела [4; 5], відсоток дошкільних працівників, які не мали вищої професійної освіти був ще дуже високим. На той час самовдосконалення педагогічних працівників передбачало самостійне оволодіння необхідними знаннями, уміннями та формування професійно значущих якостей, що, на нашу думку, є ознаками самоосвіти, а не самовдосконалення.

Як було доведено впродовж цього дослідження, для заохочення вихователів до самовдосконалення через підвищення своєї кваліфікації застосовувалися такі форми професійного заохочення, як методичні об'єднання, семінари, курси, науково-практичні конференції. Центром організації методичної роботи, заохочення до самовдосконалення, а також вивчення, узагальнення й поширення передового досвіду стала поява кабінетів дошкільного виховання обласних інститутів удосконалення вчителів.

Розглядаючи проблему заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення протягом 1950-1959 рр., необхідно зупинитися на програмному документі (новий варіант) «Керівництва для вихователя дитячого садка», вивчення якого для дійсних та майбутніх вихователів сприяло їхньому самовдосконаленню. Він ґрунтувався на документі з аналогічною назвою, затвердженому 1938 р., але зазнав певних змін і доповнень.

У програмі «Керівництво для вихователя дитячого садка» вперше було враховано необхідність застосування різноманітних форм заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення.

Із цього питання наголошувалося на тому, що вся робота в дитячому садку проходить під керівництвом вихователя. Була визначена провідна роль вихователя в організації навчання, гри та праці дітей. Остаточо було покінчено із впливом ідеї вільного виховання, зокрема, стосовно місця й ролі вихователя в педагогічному процесі дитячого садка.

Були визначені такі пріоритетні форми морального заохочення, як почесні грамоти, значки, оголошення подяки, встановлення почесного звання, відзначення на нарадах тощо; матеріального – преміювання дошкільних працівників, надання додаткових днів відпочинку нагородження цінними подарунками та ін.; та професійного – направлення на проблемні конференції, семінари, організація виставок ілюстративних матеріалів з актуальних питань дошкільної освіти, допомога у виданні

методичних посібників, дозвіл на розробку авторських програм, демонстрація показових відкритих занять тощо.

З метою забезпечення єдиної системи заохочення дошкільних працівників до отримання освіти в процесі виховання дітей від народження до вступу до школи в країні почали створюватися об'єднані дошкільні заклади – ясла-садки. 1966 р. в Україні вже працюють 5025 дитячих ясел-садків, де виховується 556,5 тис. дітей, або 57,2 % від усіх вихованців дошкільних закладів [1].

На жаль, у ході дослідження не було знайдено статистичних даних про кількість вихователів, нянь на цей час, але кількісні дані, наведені вище, дають змогу дійти висновку, що питання заохочення дошкільних працівників до отримання професійної освіти були актуальними та вирішувалися, адже кількість вступників до професійних середніх і вищих навчальних закладів значно зросла.

Упродовж наукового пошуку з'ясовано, що «Комуністична партія, Радянський уряд, шанували й високо цінували самовіддану працю дошкільних працівників. Серед нагороджених орденами й медалями СРСР за досягнуті успіхи в розвитку освіти за роки семирічки (1958-1965 рр) є вихователі. Таких високих нагород у нашій республіці удостоєно 109 завідуючих дошкільними закладами, вихователів, інспекторів та інших дошкільних працівників» [1]. На підставі аналізу опрацьованої літератури було з'ясовано, що одними з найдієвіших у 60-ті рр. були заохочення у формі «кущових об'єднань» – активна форма заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення через вивчення, поширення й упровадження передового педагогічного досвіду [3].

Створення кущових об'єднань було зумовлене тим, що через розширення мережі дитячих садків форма методичних об'єднань, коли педагогів району збирали за віковими групами (150—200 вихователів), припинила бути прогресивною. До куща входило 4–5 дитячих садків, об'єднаних територіально. Керувала ним завідуюча кращого дитячого садка. Зміст заохочення до роботи в кущовому об'єднанні визначався загальними завданнями, які виконували дошкільні працівники. З огляду на досліджену літературу, можемо зазначити, що подальшого розвитку заохочення набуло в 70-ті рр. Підставою для покращення якості своєї професійної освіти для дошкільних працівників були свята з нагоди 100-річчя від дня народження В.І. Леніна.

Так, у січні 1970 р. в м. Києві відбулися республіканські ювілейні педагогічні читання, що були присвячені 100-річчю від дня народження В.І. Леніна, у яких узяли участь учителі середніх шкіл республіки, науковці, викладачі педагогічних ВНЗ та училищ, працівники дошкільних та позашкільних закладів, органів народної освіти [7].

Дієвими, стимулюючими розвиток заохочення до самовдосконалення формами професійного заохочення в 70-80-ті рр. були Всесоюзні й Республіканські огляди роботи дошкільних закладів.

Перший такий огляд в Україні проводився в період із 15 жовтня 1970 по 15 жовтня 1971 рр. [6]. Організований він був Міністерством освіти УРСР. До участі в огляді були залучені всі дошкільні заклади республіки.

При проведенні огляду звертали увагу на якісний склад педагогів дошкільного закладу, його матеріальну базу, обладнання, оформлення; створення умов для ігор, праці дітей; роботу педагогічного кабінету; роботу з батьками та взаємозв'язок дошкільного закладу зі школою. Огляди позитивно вплинули на розвиток питань заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення.

Аналізуючи прогресивний розвиток форм професійного заохочення, зазначити, що цьому сприяло те, що в 70-ті рр. ХХ ст. в Україні значно активізувалася науково-дослідницька робота з дошкільної педагогіки. Вона здійснювалася співробітниками відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, відділу психології дітей дошкільного віку Науково-дослідного інституту психології УРСР, викладачами кафедр дошкільної педагогіки Київського, Запорізького, Рівненського й Слоб'янського педагогічних інститутів [2].

Висновки. Проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт показав, що для цього етапу – характерними були відродження та становлення дошкільної освіти; популяризація професії дошкільних працівників; розширення мережі дошкільних закладів і водночас брак кваліфікованих кадрів дошкільної освіти, внесення пропозицій до органів влади та управління з питань поліпшення якості дошкільної освіти та соціального захисту працівників дошкільної освіти; сприяння обміну інформацією про нові технології, моделі й теорії з питань освіти; сприяння вивченню та впровадженню перспективного педагогічного досвіду в практику роботи закладів освіти; сприяння роботі з удосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації працівників дошкільної освіти; фінансове забезпечення освіти з боку уряду та поширення таких форм морального заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, як нагородження почесними грамотами, медалями, значками, присвоєння педагогічних звань, оприлюднення досягнень у пресі, педагогічних виданнях, оголошення подяки, відзначення на радах ДНЗ, педрадах тощо; матеріального – премії, доплати, надбавки, виділення оздоровчих путівок тощо; професійного – кущові об'єднання, направлення на проблемні конференції, методичні об'єднання, семінари, курси, науково-практичні конференції тощо.

Література

1. Голубівська Г.Ю. Їх удостоєно високих нагород / Г.Ю. Голубівська //Дошкільне виховання. – К.: «Радянська школа», 1971. – №11(листопад). – С. 17-18.
2. Губа Є. Надбавки, доплати та премії в системі матеріального стимулювання праці / Євгеній Губа // Кадровик України. – 2011. – №10 (жовтень). – С. 54-56, 61.
3. Дошкільне виховання. – К.: «Радянська школа», 1981. – №5 (травень). – С. 17
4. Дошкільне виховання. – К.: «Радянська школа», 1982. – №5 (травень). – С. 2
5. Дошкільне виховання. – К.: «Радянська школа», 1982. – №7 (червень). – С. 3
6. Наказ № 46 від 03.02.2003 року Міністерства освіти і науки України про затвердження «Положення про Почесну грамоту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/laws>.
7. Освіта Миколаєва інформаційний огляд. «Положення про стимулювання та заохочення освітньої діяльності учасників навчально-виховного процесу» укладач директор ЗОШ № 22 П.М. Богун [Електронний ресурс]. – Миколаїв, 2012. – 204 с. – Режим доступу: http://mcnvk.ucoz.ru/_ld/0/44_Osvita2012-Scre.pdf.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Окса М.

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького*

УДК 316.614.5:37.01

**ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ – ОДНА З ФОРМ
ІНТЕГРАЦІЇ ВИХОВНИХ СИЛ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА
ГРОМАДСЬКОСТІ**

Стаття присвячена дослідженню взаємодії соціальних інститутів, використанню форм у процесі об'єднання, взаємозближення й утворення взаємозв'язків між школою, сім'єю та громадськістю. Розкрито поняття «соціальний інститут», розглянуто і проаналізовано вплив виробничих колективів, колективів вузів, співробітників лікарень і поліклінік, адміністративних органів, установ культури, засобів масової інформації.

Ключові слова: *соціальний інститут, взаємодія, виховні сили, сім'я, виробничі колективи, установи культури, адміністративні органи.*

Окса М.

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Мелитопольского государственного педагогического университета имени
Богдана Хмельницкого*

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ – ОДНА ИЗ
ФОРМ ИНТЕГРАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИЛ ШКОЛЫ,
СЕМЬИ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ**

Статья посвящена исследованию взаимодействия социальных институтов, использованию форм в процессе объединения, взаимозближения и образования взаимосвязей между школой, семьей и общественностью. Раскрыто понятие «социальный институт», рассмотрено и проанализировано влияние производственных коллективов, коллективов вузов, сотрудников больниц и поликлиник, административных органов, учреждений культуры, средств массовой информации.

Ключевые слова: *социальный институт, взаимодействие, воспитательные силы, семья, производственные коллективы, учреждения культуры, административные органы.*

Oksa M.

candidate of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy. of Bogdan Hmelnytsky Melitopol state pedagogical university

THE INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTES – ONE OF THE FORMS OF THE INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL FORCES OF SCHOOL, FAMILY AND SOCIETY

The article deals with the researching of social institutes, using of forms in the process of the unification, inter convergence among school, family and society. The statement «social institute» has been disclosed, the influence of the manufacture collectives, collectives of higher educational establishments, employees of the hospitals and polyclinics, administrative bodies, cultural establishments, mass media has been analyzed.

Key words: *social institute, interaction, educational forces, family, manufacture collectives, , cultural establishments, administrative bodies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Для суспільства як складної організованої системи життєво важливо закріпити певні типи соціальних взаємодій, зробити їх узгодженими, доцільними, щоб вони відбувалися за певними правилами, були обов'язковими для соціальних спільнот, соціальних організацій, соціальних груп. Цій меті мають слугувати такі елементи суспільства, як соціальні інститути, що дають змогу створити міцну і стійку систему відносин між людьми у складному суспільному середовищі, сформувати соціальний порядок, необхідний для задоволення основних потреб соціальних груп: забезпечення матеріальними ресурсами, соціальними благами, цінностями культури тощо.

У державних виховних установ, сім'ї та громадськості як у основних суб'єктів, що реалізують виховні функції суспільства, єдина мета й об'єкт виховання, вони мають в своєму розпорядженні певний виховний потенціал. Виховний потенціал кожного інституту – це комплекс якостей, що характеризує його соціальну і педагогічну позицію. Необхідно враховувати умови та засоби, які має в своєму розпорядженні кожен соціальний інститут: ідейно-політична цілеспрямованість, рівень освіти, загальна культура і педагогічна підготовка виховних кадрів, специфіка психологічної мотивації діяльності, рівень вирішеності управлінських питань у системі організації виховної роботи.

Педагоги, батьки, вихователі-громадські діячі (представляючи названі соціальні інститути) володіють глибоко специфічними, багато в чому унікальними засобами і методами впливу на особистість школяра. У кожній із цих категорій вихователів своя, лише йому властива, соціальна і педагогічна позиція. Посилення ролі, зростання можливостей і активізації практичної діяльності кожного суб'єкта виховного процесу, загальна причетність, всенародна відповідальність за виховання дітей як тенденція,

що отримала своє законодавче і конституційне закріплення, істотно змінюють умови, в яких працює школа як провідний інститут виховання підростаючого покоління, роблять вплив на її функції та місце в системі взаємодії з іншими виховними інститутами суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема взаємодії школи й соціального середовища широко представлена в дослідженнях науковців. Помітний внесок у розробку теоретичних основ створення цілісного виховного процесу зробили І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, Л. Гордін, В. Гуров, І. Зверева, І. Зязюн, Л. Коваль, І. Кон, І. Левшина, В. Лозова, В. Москаленко, О. Сухомлинська, С. Хлебик та ін. (аналіз проблем виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори й умови виховання). Важливі аспекти проблеми розглянуті у працях В. Бочарової, Б. Вульfoва, В. Кузя, Л. Новикової, В. Семенова, С. Харченко (теоретичні й практичні аспекти пошуку взаємодії всіх виховних структур суспільства).

Формулювання цілей статті (постановка завдання) визначити значення соціальних інститутів у взаємодії сім'ї, школи та громадськості, показати їх вплив на процеси соціалізації дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У суспільстві постійно виникають, функціонують і розвиваються різноманітні зв'язки та взаємодії. Серед них виділяють, з одного боку, випадкові, спонтанні, хаотичні, поверхові, неорганізовані, з іншого – сталі, стійкі, організовані, які є або можуть бути регульованими, впорядкованими.

У контексті нашого дослідження, соціальний інститут – це змістовно структурована організація для здійснення спільної діяльності й соціальних відносин. Це система сталих і доцільних, орієнтованих стандартів поведінки суб'єктів у конкретних ситуаціях та різноманітних видах діяльності. Конституювання вони знаходять у певних закладах і установах, що є реальними формами організації людей і суспільних відносин. Будь-який соціальний інститут характеризується цілеспрямованою діяльністю та наявністю певних функцій, а також сукупністю статусів і ролей. Він володіє і системою санкцій (стримувань), які забезпечують досягнення поставленої мети та унеможливлення неадекватних дій та поведінки. Найважливішими інститутами у соціальній сфері виокремлюють інститути соціалізації, соціальних відносин, охорони здоров'я, підготовки й перепідготовки кадрів, праці та розподілу праці, соціального захисту, соціального забезпечення, соціального страхування, сім'ї, освіти, навчання, культури тощо. Виокремлюють й інститути, які пов'язані з виникненням, функціонуванням та обслуговуванням духовної сфери. Це – органи науки, освіти, виховання, культури та інших цінностей, засоби і

форми їх втілення, а також пізнавальний, моральний, естетичний та інші види діяльності та її продукти.

Однією з найефективніших соціальних сил, що впливає на особистість, є сім'я – первинний виховний колектив, що володіє значним педагогічним потенціалом. Величезний діапазон виховних дій та унікальність методів педагогічного та психологічного впливу сім'ї робить її одним з наймогутніших виховних інститутів. У той же час сім'я – об'єкт виховного впливу з боку школи, трудових колективів, громадських організацій. Вона потребує моральної та економічної допомоги суспільства, яке володіє набагато ширшим та багатшим арсеналом засобів виховання. Разом з тим, виховні можливості сім'ї зумовлені різними чинниками, а саме: готовністю батьків до виховання дитини, рівнем загальної та педагогічної культури дорослих членів родини, можливостями його реалізації, характером взаємин і мірою узгодженості батьків у питаннях виховання, їхніми індивідуальними особливостями – темпераментом, моральними якостями, комунікативними здібностями, станом здоров'я, а отже, загальним і власним досвідом виховання дітей, ціннісними орієнтаціями, їхньою ієрархією. Сім'я не виконує повною мірою виховної функції у зв'язку з відсутністю цілеспрямованої, поетапної, організованої системи підготовки майбутніх батьків до виконання соціальних ролей чоловіка і дружини, батька і матері; відсутністю умов для підвищення свого загальнокультурного і педагогічного рівня.

Громадянське виховання, створюючи умови розвитку дітей, підлітків, молоді, в той же час виступає вихователем як їх типових властивостей, так і неповторної творчої індивідуальності. До основних напрямів громадського виховання можна віднести наступні: а) віковий підхід до вирішення завдань, пов'язаних із створенням сприятливого середовища виховання; б) опору на життєдіяльність дитини, її організацію, тобто створення природного, педагогічно доцільного способу життя зростаючої людини; в) зміцнення духовних контактів між вихователем і вихованцем; г) спонукання людини до самоосвіти; д) створення такого устрою життя дитини, в якому все б стимулювало її розвиток і самовдосконалення; е) організаційно-педагогічну роботу щодо зміцнення здоров'я дитини (режим, суспільно корисна праця, різні заняття за інтересами, фізкультура, дозвілля і т. д.); ж) єдність духовного і сімейного життя дитини; з) створення виховних ситуацій, вражень дитинства, що формують у дитини свій позитивний життєвий досвід спілкування в середовищі однолітків.

На жаль, наше сьогодення здійснило негативний вплив на сутність взаємодії сім'ї та школи. Протиріччя, що існують у виховних підходах, позначаються на ефективності виховного процесу. Справа в тому, що традиційна взаємодія школи і сім'ї у вихованні підростаючих поколінь, коли всі члени громади переймаються станом розвитку, виховання, соціалізації дітей, готові надавати необхідну допомогу навчальним закладам, а школи

намагаються коригувати сімейні взаємини, професійно підтримуючи батьків і дітей в облаштуванні родинного життя, була притаманна виключно радянському суспільству, тоді як у країнах розвиненої демократії школа і сім'я за своєю суттю різні, відносно незалежні, окремі інституції: сім'я – інтимно-персональна, школа – соціальна.

Слід відзначити, що останнім часом з тих чи інших причин школа і сім'я перебувають у стадії перманентної конфронтації. Шкільні педагоги дають негативні характеристики сім'ї, звинувачуючи батьків у самоусуненні від виховання власних дітей, у брутальному, навіть жорстокому ставленні до них. Батьки, у свою чергу, зневажливо ставляться до вчителів, указуючи на їхній низький професійний рівень, невисокі моральні якості. У багатьох сім'ях не вважають за необхідне звертатися до педагогів з приводу проблем, які виникають у вихованні дітей. До педагогів батьки звертаються зазвичай тоді, коли вже запізно.

Для вирішення поставленої мети, доцільно, на наш погляд, детальніше розглянути специфіку функцій різних соціальних інститутів.

Сім'я виконує різноманітні зовнішні і внутрішні функції. Із огляду на особливості соціального буття сім'ї, виокремлюють такі провідні її функції: виховна функція; господарсько-побутова функція; емоційна функція; функція формування досвіду соціального життя та ін. У процесі взаємодії різних соціальних інститутів батьками можуть використовуватися такі форми співпраці: чергування в мікрорайоні, надання допомоги щодо виховання дітей у неблагополучних сім'ях, участь в організації суспільно корисної праці, дозвіллі, керування гуртками, секціями, робота з профорієнтації школярів та ін.

Виробничі колективи в своїй діяльності виконують також важливу соціальну роль: здійснюють ідейно-етичне, трудове, економічне виховання і профорієнтацію учнів.

Головним завданням установ культури (Палаці і Дома культури, кінотеатри, клуби, бібліотеки) є етично-естетичне виховання дітей і молоді в мікрорайоні. Вони організують роботу створюваних спільно зі школою центрів педагогічної пропаганди: університетів для батьків, тематичних концертів силами дітей та ін. Взаємодія закладів культури полягає у співпраці та наданні посильної допомоги під час проведення різноманітних виховних заходів: фестивалів, конкурсів, аукціонів, виставок тощо. Діяльність цих установ повинна бути спрямована на допомогу та сприяння молодій людині творчо самореалізуватись.

Колективи вузів мають організувати діяльність педагогічних та наукових гуртків. Слід зазначити, що в цьому випадку з'являється подвійний ефект: виховуються не тільки ті, з ким працюють студенти, але і виховуються самі студенти. Взаємозв'язок середньої і вищої освіти дозволяє вирішувати такі стратегічні завдання сучасної освіти, як забезпечення безперервності освіти; розвиток технологій та ідей

особистісно-орієнтованої освіти; реалізація програм соціально-психологічної адаптації; проведення профорієнтації; розвиток творчих здібностей особистості, формування якостей, що дозволяють успішно конкурувати на ринку праці та інше.

Співробітники лікарень і поліклінік піклуються про здоров'я дітей і підлітків, дають школі рекомендації по боротьбі з перевантаженнями, перевтомою учнів, гіподинамією, ведуть медичну освіту школярів.

Адміністративні органи (ДАІ, пожежний нагляд та ін.) беруть участь у роботі загальноосвітніх закладів головним чином як установи, що здійснюють профілактику, правове виховання.

Житлово-комунальне управління бере участь в створенні матеріальної бази виховної роботи з дітьми та підлітками за місцем проживання: приміщень для клубів, спортивних городків, дитячих майданчиків і так далі.

Взаємодія ЗМІ з іншими суб'єктами виховного впливу має ґрунтуватись на контролі з боку педагогів, батьків, громадськості за якістю продукції, що потрапляє в інформаційний простір. У свою чергу ЗМІ, вивчаючи запити молодих людей, мають транслювати лише найвищі моральні цінності та інформувати сучасну молодь про соціальні способи творчої самореалізації. Вплив сучасного ЗМІ на учнівську молодь, їх моральні цінності, етичні і поведінкові норми, може зруйнувати структуру суспільних цінностей, викликати заміну вищих цінностей цінностями нижчих порядків, що призводить до морального розладу молоді і суспільства в цілому і, безумовно, може причинити розвиток негативних девіацій у суспільстві.

Однією з найефективніших форм роботи з різними категоріями людей в Україні є волонтерський рух. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах із власної ініціативи беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та наданні допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції в суспільство тощо [4].

Ці та інші установи й організації в цілому створюють виховний устрій життя в мікрорайоні, який сприяє формуванню здорового способу життя дітей і молоді.

Важливо зазначити, що в організації виховної роботи в умовах її інтеграції з'являються нові тенденції. По-перше, координація виховної та профілактичної роботи дозволяє забезпечити одночасність ідеологічних і виховних дій дітей та батьків, забезпечити спадкоємність у цій роботі між ними. По-друге, організація виховної роботи з дорослими і підлітками дозволяє поєднати основні форми виховної роботи з активним залученням дітей, підлітків, їх батьків, більшості дорослого населення в трудову діяльність щодо створення в мікрорайоні матеріальної бази відпочинку і

спорту, впорядкування, боротьби за громадський порядок. По-третє, за інтеграції широко практикуються форми сумісного активного відпочинку і суспільно корисної праці батьків та дітей, що сприяє зміцненню, об'єднанню сім'ї.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Найважливішим у досвіді роботи кращих соціально-педагогічних і культурних комплексів є чітке визначення ролі кожної виховної сили, кожного елементу середовища. Педагогічні колективи основну увагу приділяють вихованню особистості школяра і пропаганді педагогічних знань серед батьків, суспільних вихователів, всього дорослого населення; трудові колективи – вихованню всіх членів колективу, і перш за все батьків, надаючи допомогу школам в організації продуктивної праці, підготовці учнів до усвідомленого вибору професії; позашкільні установи – організації вільного часу, розширенню мережі гуртків, секцій, клубів за інтересами, проведенні вечорів, свят (зокрема сімейних); органи внутрішніх справ – виявленню антигромадських груп, неблагополучних сімей, припиненню антигромадської діяльності, попередженню злочинності і правопорушень; громадські організації – формуванню активної життєвої позиції та вольових якостей у молодого покоління, формуванню стійких навичок протистояння аморальним діям середовища.

Таким чином, було розглянуто основні форми суспільного виховання юних громадян в умовах прискорення соціально-економічного розвитку країни. Інтеграція виховних сил на основі індивідуального підходу до кожної дитини дає реальну можливість мобілізувати ідейний, педагогічний потенціал суспільства і активізувати в дію матеріальні, кадрові ресурси в мікросередовищі.

Література

1. Щерба С.П. Філософія Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба, В. К. Щедрін, О. А. Заглада; За заг. ред. С. П. Щерби. — К.: МАУП, 2004. — 216 с.— Бібліогр.: 208–213 с.
2. Петрук В. В. Взаємодія соціальних інститутів у процесі формування здорового способу життя / В. В.Петрук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки С.116-119
3. Балакірева О. М. Ставлення молоді до суспільних інститутів / О. М. Балакірева, О. С. Ярепенко, О. А. Ганюков // Молодь України у дзеркалі соціології. – К. : УІСД, 2001. – С.104.
4. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти робіт з дітьми та молоддю : навч.-метод. посіб. / Капська А. Й. – К. : УДЦССМ, 2001. – 280 с.

М'якоход В.

*Директор Луганського обласного дитячого будинку „Повір у себе”,
здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка –*

УДК 37.013.42:373.091.21 – 056.24

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ НЕДОЛІКАМИ

В статті розглянуто інклюзивну освіту як умову соціалізації дітей та молоді з психофізичними недоліками, створення умов для соціалізації дітей з особливими потребами в активне життя суспільства, основні заходи направлені на реабілітацію та соціалізацію дітей з обмеженими можливостями під час навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *інклюзія, освіта, корекція, психічні та фізичні недоліки, індивідуальні особливості, особливі потреби.*

Мякоход В.

*Директор Луганського обласного детского дома «Поверь в себя»,
соискатель кафедры педагогики Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НЕДОСТАТКАМИ

В статье рассматривается инклюзивное образование как условие социализации детей и молодежи с психофизическими недостатками, создание условий для социализации детей с особенными потребностями в активную жизнь общества, основные мероприятия направленные на реабилитацию и социализацию детей с ограниченными возможностями во время учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *инклюзия, образования, коррекция, психические и физические недостатки, индивидуальные особенности, особые потребности.*

Myagkokhod V.

*the Director of Luhansk regional orphanage „Povir u sebe”, the post-graduate
student of the Pedagogical Chair of Luhansk Taras Shevchenko National
University*

THE INCLUSIVE EDUCATION AS A CONDITION OF CHILDREN'S AND YOUTH'S SOCIALIZATION WITH PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL WEAKNESSES

*The article deals with the inclusive education as a condition of children's
and youth's socialization with psychological or physical weaknesses. The author*

suggests pedagogical conditions for children's socialization with special requirements into active social life and core techniques promoting the rehabilitation and socialization children with psychological or physical weaknesses during the educational process.

Keywords: *inclusive education, socialization, children psychological or physical weaknesses, special requirements.*

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта зараз є одним із найважливіших завдань соціальної політики демократично розвинених країн. У Конвенції ООН про права дитини декларується, що право людини з інвалідністю на інтеграцію в суспільство є основним принципом міжнародних стандартів в галузі прав людини, і інклюзивна освіта – це основа соціалізації дітей з психофізичними розладами у суспільство. У розвинених країнах інтегровані школи вже реальність, в нашій – на жаль поодинокі випадки.

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та право здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з психофізичними недоліками в умовах загальноосвітнього закладу. Такий навчальний заклад забезпечує безперешкодне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи й форми навчання, таким чином надаючи можливість усім дітям успішно навчатись в тому числі і дітям з особливими освітніми потребами; залучає батьків до співпраці; співпрацює з фахівцями з метою надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу в шкільному середовищі та суспільстві. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учасників навчально-виховного процесу.

Тому, проблема навчання, виховання та підготовки до самостійного життя в цілому для осіб із особливими потребами є досить важливою. Її розв'язання сприятиме в державі створення в законодавчої бази для забезпечення освітніх запитів осіб з психофізичними недоліками; розширення можливостей оволодіння учнями цієї категорії професіями, розроблення необхідних державних нормативів, обґрунтування потреби держави в цілому і окремих її регіонів у перспективному розвитку різних моделей навчальних закладів [1, с. 123 – 124].

Стан розробленості проблеми. Питанням соціалізації дітей та молоді з психофізичними недоліками у процесі навчання займається низка фахівців, зокрема Г.А Толмачева, С. М. Єфімова, Г.П. Василевська, Л.І. Міщик та ін.

Мета даної публікації полягає у визначенні проблем під час соціалізації дітей з особливими освітніми послугами та шляхи їх вирішення під час навчального процесу в інклюзивних закладах освіти України..

Виклад основного матеріалу. Соціалізація дітей та молоді з психофізичними недоліками обумовлює низька чинників. По-перше, це-об'єктивні закони функціонування суспільства, яке потребує гомогенності своєї структури. По – друге, потреба у ній все у більшій мірі усвідомлюється самою молоддю з обмеженими можливостями, особливо на етапі її переходу до самостійного життя. По-третє, приєднання України до Конвенції ООН про права інвалідів, що вимагає відповідальності за дотриманням її норм перед світовим співтовариством.

Процес соціалізації заснований на взаємодії людини із соціальним середовищем на різних його рівнях, тобто-на взаємній активності як людини, яка прагне соціального включення, так і суспільства. Від включення в суспільну діяльність залежить як соціально-психологічний комфорт особистості, так і комфорт та благополуччя усього суспільства.

Для вирішення даної проблеми необхідний комплексний підхід, зокрема додаткових заходів (спеціальні програми, центри по реабілітації, спеціальні учбові заклади тощо). Розробка цих заходів повинна базуватися на знанні закономірностей задач, сутності процесу соціалізації.

На практиці соціалізації дітей з обмеженими можливостями найбільш повно проявляється в соціальній реабілітації, яка є складовим процесом, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально – педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих у ставленні до дітей з обмеженими можливостями, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки, а й належних для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистісних якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Упродовж кількох років в Україні ведеться цілеспрямований пошук засобів та способів навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітні, спеціалізовані та вищі навчальні заклади. Досягнути цього можна лише шляхом формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі.

Варто зазначити, що не хвороба створює обмеження діяльності, а умови життя, що їх може запропонувати суспільство людям з обмеженими можливостями. Умови рівних можливостей досяжні лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через соціальну концепцію, де відсутня дискримінація інвалідів словами й діями здорових людей. Інклюзія враховує потреби, а також і спеціальні умови та підтримку, необхідну ученикам та вчителям для досягнення успіху.

Передумовами соціалізації дітей з особливими потребами в активне життя суспільства, є :

- рівний доступ до суспільства для всіх людей, у тому числі й з обмеженими можливостями, на основі однакових громадянських прав, свобод, привілеїв;
- створення для дітей з особливими потребами можливостей реабілітації у природному соціальному оточенні;
- ефективна взаємодія освітніх закладів з батьками, залучених до начального процесу;
- партнерство педагогів, батьків, психологів, соціальних працівників у оцінюванні потреб і перспектив розвитку дитини, визначення індивідуальної програми її виховання і навчання.

Водночас, не слід соціальну реабілітацію зводити до роботи батьків, педагогів та суспільства в цілому. Оскільки неодмінною умовою соціалізації є культурна актуалізація особистості, її активна робота над своєю соціальною досконалістю. Якими б сприятливими не були умови реабілітації, її результати залежать від активності самої особистості.

Ми цілком погоджуємося із думкою Г. Гикавої що у роботі необхідно застосовувати певні заходи направлені на реабілітацію та соціалізацію дітей з обмеженими можливостями а саме:

1. Програмно-методичне забезпечення спеціальних освітніх установ.
2. Підготовка і підвищення кваліфікації кадрів, з питань специфіки роботи з дітьми з обмеженими можливостями.
3. Відкриття та розвиток спеціалізованих, профільних Центрів допомоги у реабілітації дітей з обмеженими можливостями.
4. Створення нових освітніх моделей та програм для дітей з обмеженими можливостями.

Впроваджуючи вказані заходи, в роботі з дітьми, що мають функціональні обмеження слід керуватися такими принципами:

- орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини – інвалід;
- дотримання прав дитини, повага її особистості;
- забезпечення рівних можливостей щодо отримання освітніх, соціальних, культурних послуг дітьми з обмеженими можливостями;
- розроблення та застосування заходів, направлених на адаптацію дітей з обмеженими можливостями [2, с. 107].

Як свідчить досвід, порушення психофізичного розвитку призводить до вторинних відхилень, наприклад, утруднення у формуванні навичок соціальної комунікації. Зокрема, недорозвиток навичок між особистісною

взаємодії, недостатня мобільність дітей означеної категорії, призводить до неприйняття їх більшості однолітків із нормативними рівнем розвитку.

З метою реалізації прав дітей з обмеженими можливостями на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі 15 серпня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України № 872 затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, головними умовами якого визначено:

1) забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;

2) забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

3) облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;

4) забезпечення відповідними педагогічними кадрами [4, с. 132 – 133].

Необхідно зазначити, що завдяки інклюзивному навчанню діти з порушеннями психофізичного розвитку окрім принципово важливої позиції – здобуття якісної освіти нарівні із здоровими однолітками, мають можливість брати участь у різних видах діяльності, у них зростає рівень самостійності і самооцінки, що, безумовно, сприяє кращій соціалізації до самостійного життя.

Можна стверджувати що інклюзивне навчання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи корисне не лише для дітей з особливими потребами, а для їхніх однолітків, батьків. Інклюзивне навчання сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формування реалістичного світогляду [3, с. 229].

Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів передбачає позитивний вплив на широке коло громади. Входження дитини до кола своїх однолітків сприяє позитивній зміні психічного стану, послаблює напруженість, покращує емоційний стан дитини та підвищує ефективність навчально-виховної, та корекційної роботи.

Висновки. Таким чином, інклюзивна освіта передбачає комплексний системний особистісно орієнтований і індивідуалізований стиль навчання. Подолання девіацій поведінки, соціалізація учнів, подолання дефіцитарності розвитку вимагає вивчення і знання не лише структури наявного порушення розвитку, а й рівня соціально-побутової адаптованості і комунікативно-пізнавальної діяльності кожного учня. У процесі навчальних і корекційно-розвивальних занять враховуються

перспективи майбутнього розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри дітей.

Відзначимо що важливою умовою ефективної соціалізації під час навчально-виховного процесу є педагогічна робота, спрямована на формування у здорових учнів адекватних уявлень про однолітків з порушеннями психофізичного розвитку, яка скерована на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації.

Література

1. Ковалевська В. С. Проблема соціальної реабілітації дітей з особливими потребами у вищих навчальних закладах / В. С. Ковалевська // Проблеми соціалізації дітей та молоді з особливими потребами в процесі навчання : Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. – С. 105 – 108.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с. :іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Кузава І.Б. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей: - Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.41. – Ч.2. – 316 с.
4. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання / Л. І. Міщик // Проблеми соціалізації дітей та молоді з особливими потребами в процесі навчання : Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. – С. 123 – 130.

Курінна С., Шерстюк В.

Донбаський державний педагогічний університет

УДК 37.015.31-053.4:316.47-055.52-053.4

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї

В даній статті висвітлено деякі теоретичні аспекти виховання культури взаємин батьків і дітей дошкільного віку в сім'ї. розкрито зміст поняття “гармонійні взаємини дітей і батьків”, на якому базується теоретичне дослідження означеної проблеми.

Ключові слова: *взаємини, діти дошкільного віку, батьки, взаємодія дітей і батьків.*

Куринная С., Шерстюк В.

Донбасский государственный педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

В данной статье освещены некоторые теоретические аспекты воспитания культуры взаимоотношений родителей и детей дошкольного возраста в семье. раскрыто содержание понятия "гармоничные взаимоотношения детей и родителей", на котором базируется теоретическое исследование данной проблемы.

Ключевые слова: взаимоотношения, дети дошкольного возраста, родители, взаимодействие детей и родителей.

Kyrinnaya S., Sherstiuk V.

Donbass State Pedagogical University

EDUCATION THEORETICAL ASPECTS OF PARENTS AND PRESCHOOL CHILDREN CULTURAL RELATIONS IN THE FAMILY

This article highlights some theoretical aspects of parents and preschool children cultural relations in the family, the content of "harmonious relationship between children and parents," which is based on a theoretical study definite problem.

Keywords: relationships, preschool children, parents, children and parents interaction

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин, а зокрема з питань виховання культури взаємин батьків і дітей. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги.

Сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдеміллера, О. Сидоренко, Е. Юстицькіса.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що, не дивлячись на ряд теоретичних та прикладних досліджень у галузі батьківсько-дитячих взаємин в педагогіці проблема виховання культури взаємин батьків і дітей у сім'ї залишається нагальною.

Переважає більшість дослідників відзначає, що найбільш сензитивним для становлення і формування гармонійних дитячо-батьківських взаємин є дошкільний вік. Психологи доводять, що особливості "проживання" дитиною стадій свого індивідуального розвитку або ж стадій дозрівання свого "Я" (Е. Еріксон нараховує їх п'ять) формують певні якості особистості, які є провідними для встановлення гармонійних взаємин дітей і дорослих.

Під гармонійними взаєминами батьків і дітей ми розуміємо відносини, засновані на узгодженні основних компонентів взаємин (довірче рівноправне ставлення, особистісно-зорієнтований стиль спілкування, врахування індивідуальних потреб батьків і дітей у відносинах)[4].

Аналіз наукових досліджень із зазначеної проблеми дає змогу виділити такі найбільш істотні характеристики культури батьківсько-дитячих взаємин: задоволення базових потреб дитини, зокрема потреби в безпеці, прийнятті, визнанні індивідуальності дитини і потреби збереження свого „Я” як автономної реальності; достатній рівень рефлексії батьків, розуміння психолого-педагогічної природи індивідуальних особливостей дитини; свідомо організована конструктивна стилістика взаємодії з дитиною.

Основними структурними компонентами батьківсько-дитячих взаємин є ставлення дорослого до дитини та ставлення дитини до батьків. Безперечно, що ці два компоненти тісно пов'язані один з одним, але неоднозначні. Специфіку взаємин між батьками та дітьми детермінує ставлення дорослого до дитини, тому що вона не виступає суб'єктом тих процесів, які призводять до дії детермінанти батьківського ставлення.

У структурі батьківського ставлення О. Бодальов та В. Столін виділяють три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий.

Зокрема, емоційний компонент включає в себе сукупність переживань, пов'язаних з дитиною, інтегральне прийняття або відторгнення дитини. Ця складова займає провідне положення в структурі батьківського ставлення й визначає особливості його прояву. Він містить у собі такі прояви як „симпатія – антипатія”, „повага – неповага”, „близькість – віддаленість” [6]. Представники психоаналітичного напрямку (А. Адлер, А. Фрейд, З. Фрейд) указують на те, що фактором, який визначає стійкість дитячо-батьківських взаємин, є їх сильне емоційне забарвлення та зв'язок зі сферою інстинктів і безумовних рефлексів. Більша частина взаємин, що закладається в період раннього онтогенезу, у наступні роки розвивається, удосконалюється, отримує вербальну кваліфікацію та стає свідомою. Отже, взаємини, сформовані в період раннього дитинства, а саме до них відносяться батьківсько-дитячі взаємини, відрізняються міцністю та стійкістю.

Когнітивний компонент батьківського ставлення містить у собі адекватне й неадекватне уявлення дорослого про характер, потреби, інтереси, цінності своєї дитини. До адекватного уявлення про дитину належить найбільш повне та об'єктивне знання її психічних та характерологічних особливостей, здібностей, інтересів, врахування індивідуальних особливостей дитини при здійсненні впливу на неї. Неадекватне уявлення про дитину неоднозначне. За даними Т. Архіреєвої, дитині можуть приписувати хворобливість, недооцінювати її психофізичні

дані (інвалідизація); нав'язувати дитині роль „маленької”, уявлення батьків про її безпорадність, залежність можуть бути занадто перебільшені (інфантилізація) [6].

Форми спілкування з дитиною, види та способи контролю її поведінки містить у собі поведінковий компонент батьківського ставлення. Поведінкові впливи на дитину можуть мати різну міру прояву: від домінування дорослого до майже повної його відсутності (автономія дитини). Кооперація дорослого з дитиною та потурання їй знаходяться між крайніми полюсами домінування та автономії [9].

Таким чином, батьківсько-дитячі взаємини, з одного боку, виступають як регулятори поведінки їх учасників, а з іншого – опосередковують розвиток особистості дитини. Ці взаємини суб'єктивуються в системі різних почуттів, переживань, стилів спілкування між батьками та дітьми, поведінкових стереотипах, що практикуються в цьому спілкуванні.

Другим структурним компонентом батьківсько-дитячих взаємин, як ми зазначали, є ставлення дитини до батьків. Воно, у свою чергу, як зазначає фінський учений Ю.Хямляйнен, визначається внутрішньою активністю дитини, її сприйняттям сім'ї та свого місця в ній, переживаннями, пов'язаними із сімейними взаєминами [8].

Важливо вказати на характер родинних взаємин. Так, аналізуючи сценарії розвитку дитини в сім'ї з низькою міжособистісною культурою і неналежним виконанням своїх ролей батьком і матір'ю, Е. Фромм відзначає, що через відстороненість, байдужість матері та авторитарність, жорстокість батька дитина зорієнтована на останнього, якщо головними цінностями для дитини є порядок та авторитет. Обмеженість контактів, відчуття дефіциту почуттів у взаєминах батька і матері призводить до формування у дитини тривожності, неспокою і хвилювання; у взаєминах з батьками вона прагне будь-якою ціною привернути до себе увагу дорослих, викликати вияв батьківських почуттів, навіть якщо це буде осуд і негативна реакція [10].

У дослідженнях більшості вчених батьківсько-дитячі взаємини вивчаються головним чином у підсистемі „мати – дитина”. Згідно з Дж. Боулбі, головним результатом взаємодії між матір'ю та немовлям є розвиток у дитини емоційної прихильності до матері. Система прихильності – одна з основних систем поведінки, яка дозволяє індивіду триматися поблизу одного або декількох важливих для нього осіб і проявляється тільки в ситуації страху, втоми та хвороби. Подальший розвиток цієї концепції призвів до розширення функцій прихильності – від забезпечення безпеки, що дозволяє долати перешкоди в ранньому дитинстві, до „надійної бази”, яка сприяє розвитку всіх видів навичок та вмінь у більш пізні вікові періоди [5].

У роботах Т. Бразельтон дитячо-материнська взаємодія розглядається як організація діадної поведінки. У цьому підході враховується як сенситивність матері щодо дитини, так і підкреслюється здатність дитини брати участь у взаємодії. Взаємодія розглядається як система, що регулюється обома партнерами, які постійно вносять зміни у свою поведінку на основі зворотного зв'язку з іншими. Таким чином, у цих діадних взаєминах мати виділяється як особливий об'єкт, взаємодія з яким опосередковує ставлення до оточуючих та специфіку комунікативного стилю дитини [7].

Узагальнюючи зазначені вище концепції, можна зробити висновок про те, що для успішного подолання складних ситуацій для дитини найбільш значущими є емоційно близькі стосунки з матір'ю, які сприяють ефективній протидії труднощам, забезпечують їй почуття безпеки, знижують рівень тривоги. Тому при зіткненні зі складною ситуацією дитина використовує стратегію прихильності, що передбачає її активну поведінку, спрямовану на встановлення близькості з матір'ю.

Важливою характеристикою взаємин батьків і дітей є взаєморозуміння батька і матері, взаємодія материнських і батьківських оцінок у ставленні до дитини, пред'явлення вимог і заборон дитині та розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій у сім'ї.

Спілкування в сім'ї, вважає О. Кононко, дає дитині змогу виробити власні погляди, норми, настановлення, ідеї, що є для неї важливими засобами пробного застосування власних уявлень і опрацювання майбутніх відносин з людьми. Важливим є, як указує психолог, набуття дитиною вмінь та навичок практичного спрямування [3].

На формування і розвиток дитячої особистості впливає багато психолого-педагогічних чинників: загальний мікроклімат сімейного життя, його тональність, загальна спрямованість, добрі сімейні взаємини. За гармонійних взаємин усі проблеми розв'язуються без роздратувань та приниження людської гідності дорослих і дітей. Взаємоповага, взаємопоцінювання одне одного підтримують авторитет дорослих – батька й матері, дідуся та бабусі – і визначають статус дитини. Тон сімейного життя – це наслідок дії багатьох чинників: морального рівня батьків, характеру взаємин між членами сім'ї, побутової культури, організованості сімейного колективу, його традицій тощо, – відзначає О. Савченко [7, с. 121].

Зокрема, Т.Алексеєнко наголошує, що гуманні взаємини батьків і дітей – це насамперед різновид моральних стосунків, які виявляються в доброзичливості, довірі, повазі, турботі, допомозі, справедливості, непримиренності до зла, жорстокості, насилля [7, с. 34]. За даними досліджень К. Журби, Л. Пovalій, І. Сіданіч, єдність духовних інтересів та

ідеалів членів сім'ї є вагомим чинником зміцнення їхніх взаємин, що, у свою чергу, безпосередньо впливає на формування духовності дітей, поваги до батьків – важливого компонента взаємин батьків і дітей.

Резюмуючи зазначене в цій статті, відзначимо, що гармонійні взаємини дитини з батьками та з іншими людьми виховуються у процесі міжособистісних взаємин, які ми розглядаємо, як активну взаємодію суб'єкта і соціального довкілля, коли зміна й розвиток однієї якості зумовлює зміну та розвиток іншої, а згодом усієї системи загалом.

Література

1. Вроно Е.М. Поймите своего ребенка : о детских страхах, конфликтах и других проблемах / Е.М. Вроно. – М. : Дрофа, 2002. – 223 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 304 с.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошк. віку “Я у світі / О.Л. Кононко. – К. : Світлич, 2009. – 208 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений // Избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук. – М. : Воронеж, 1995. – 356 с.
5. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника : перспективи розвитку. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136с.
6. Репина Т.А. Особенности межличностных отношений ребенка-дошкольника в семье // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания : тезисы докладов всесоюз. конф. – М., 1979. – С. 182-183.
7. Родина педагогіка : Навчально-методичний посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексєєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2012. – 216 с.
8. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы / Ю. Хямяляйнен. – М. : Просвещение, 1993. – 112 с.
9. Шапатина О.В. Согласование родительских позиций как условие личностного развития ребенка: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО. – М., 2001. – 21 с.
10. Фромм А. Азбука для родителей. – Л.: Ленинздат, 1991. – 319 с.

Макаренко А., Мусенко Є., Нечаєв С.

Донбаський державний педагогічний університет, кафедра валеології та корекційної медицини

УДК 614.2

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У цій статті обґрунтовані критерії формування здорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які характеризуються сформованістю знань і уявлень про здоров'я як цінність, позитивною активністю щодо ведення здорового способу життя, усвідомленістю ставлення до здоров'я, сформованістю вмінь та навичок зміцнення й збереження здоров'я, розуміння цінності здорового способу життя як шляху збереження та відновлення здоров'я.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, збереження здоров'я, рівні та показники здоров'я.

Макаренко А., Мусенко Е., Нечаев С.

Донбасский государственный педагогический университет, кафедра валеологии и коррекционной медицины

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В этой статье обоснованы критерии для формирования здорового образа жизни студентов высших педагогических учебных заведений, которые характеризуются формированием знания и представления о здоровье как ценность, позитивной активностью для поддержания здорового образа жизни, формированием навыков и умений укрепления и сохранения здоровья, понимание ценностей здорового образа жизни как способа сохранения и восстановления здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, сохранение здоровья, уровни и показатели здоровья.

Makarenko A., Musenko E., Nechaev S.

Donbass State Pedagogical University, department of valeologi and correction medicine

THE MAIN CRITERIA OF FORMATION OF A HEALTHY WAY OF LIFE AMONG STUDENTS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In this article there are criteria for the formation of healthy way of life among students of higher pedagogical educational institutions, which

характеризуються formation of knowledge and understanding of health as a value позитивною activity to maintain a healthy way of life, formation of skills of strengthening and preservation of health, understanding of the values of a healthy lifestyle as a way of preserving and restoring health.

Keywords: *healthy lifestyle, health, levels and health indicators.*

Постановка проблеми. Під час навчання у вищому навчальному закладі в студентів формується інша активна життєва позиція, ніж у шкільні роки, і вони по-іншому оцінюють свої можливості. Їхня свідомість досягає рівня, при якому виникає потяг до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, що в кінцевому рахунку призводить до розуміння здоров'я як цінності й виникнення почуття відповідальності за його стан [2]. Разом з тим, система стійких переконань притаманна не всім студентам, деякі з них не можуть самостійно визначитися у виборі своєї позиції щодо здоров'я як життєвої цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді присвячені дисертаційні дослідження Т. Белінської, Т. Вершинної, окремі аспекти цієї проблеми були предметом наукових досліджень В. Горащука, М. Гриньової, В. Бабича, Ю. Драгнева, Г. Кривошеєвої, С. Лебедченко, Л. Овчиннікової та ін., проте основні критерії формування зорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ще не знайшли достатнього теоретичного обґрунтування й тому потребують наукового розгляду.

Формулювання завдань статті. На основі аналізу наукової літератури визначити основні критерії формування здорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розкрити рівні та показники критеріїв формування здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. З педагогічної точки зору, критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось, міра оцінки [1]. Показник – дані, які свідчать про розвиток і перебіг чого-небудь [3].

З огляду на те, що формування здорового способу життя студентів є складно структурованим феноменом, що виявляється в сукупності знань, умінь та навичок, особистісних цінностей, мотивів, інтересів спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, ми визначили такі критерії: мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний.

Усі критерії тісно пов'язані між собою, послаблення чи посилення одного з них буде відобразитися на іншому, оскільки всі критерії розглядаються як єдине ціле. На основі зазначених критеріїв виокремлено високий, середній та низький рівень сформованості здорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Показники на даних рівнях надають можливість визначити ефективність формування зорового способу життя у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вони представлені нами у таблиці.

Критерії та показники рівнів сформованості здорового способу життя

Критерії	Рівні	Показники
Мотиваційний	Високий	- прагнення вести здоровий спосіб життя та бути здоровим; - потреба в поглибленні знань щодо здорового способу життя; - бажання пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим.
	Середній	- неактивне та неініціативне прагнення вести здоровий спосіб життя та бути здоровим; - недостатньо виражена потреба в поглибленні знань щодо здорового способу життя; - бажання пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим не виявляється в активних діях особистості.
	Низький	- прагнення вести здоровий спосіб життя та бути здоровим відсутні; - пасивність в питанні поглиблення знань щодо здорового способу життя; - бажання пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим відсутнє.
Когнітивний	Високий	- сформованість знань, про здоров'я; - сформованість знань щодо складових здорового способу життя; - розуміння цінності здорового способу життя як шляху збереження та відновлення здоров'я.
	Середній	- знання про здоров'я сформовані не повністю; - сформовані знання щодо складових здорового способу життя не є повними; - розуміння цінності здорового способу життя як шляху збереження та відновлення здоров'я не до кінця визначене.
	Низький	- відсутність знань про здоров'я; - відсутність сформованих знань щодо складових здорового способу життя; - відсутність розуміння цінності здорового способу життя як шляху збереження та відновлення здоров'я.

Поведінково-діяльнісний	Високий	- дотриманням оптимального харчового режиму, - дотриманням оптимального режиму рухової активності; - виконання фізичних вправ; - запобігання шкідливим звичкам або їх усунення.
	Середній	- часткове дотриманням харчового режиму, - недостатньо виражена готовність дотримуватися режиму рухової активності; - низька активність у виконанні фізичних вправ; - низька готовність уникати чи усувати шкідливі звички.
	Низький	- відсутність харчового режиму; - відсутність режиму рухової активності; - відсутність готовності виконувати фізичні вправи; - наявність шкідливих звичок та не готовність їх усунення.

Спрямованість критеріїв формування зорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів обумовлюється тими позитивними змінами які відбуваються у студентів на особистісному рівні де домінують цінності здоров'я та здоровий спосіб життя [4]. А саме:

– мотиваційний критерії формування зорового способу життя студентів спрямований на: прагнення вести здоровий спосіб життя та бути здоровим; потреба в поглибленні знань щодо здорового способу життя; бажання пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим[5];

– когнітивний критерії спрямований на: сформованість знань, про здоров'я, сформованість знань щодо складових здорового способу життя, розуміння цінності здорового способу життя як шляху збереження та відновлення здоров'я;

– поведінково-діяльнісний критерії спрямований на: дотриманням оптимального харчового режиму, дотриманням оптимального режиму рухової активності, виконання фізичних вправ, запобігання шкідливим звичкам або їх усунення.

Студенти переосмислюють набуті знання й формують власне ставлення до здоров'я, інтеріоризуючи їх; шукають та використовують методи і засоби, що сприяють використанню набутого досвіду з формування ціннісного ставлення до здоров'я у подальшому професійному та повсякденному житті та його перетворення у стійке особистісне утворення [6]. На нашу думку, головне завдання викладача на полягає саме у створенні сприятливого підґрунтя для виховання у студента ціннісного ставлення до здоров'я й життя в цілому.

Треба зазначити, що поділ вищезазначеного процесу на такі етапи є

умовним, тому що всі складові взаємопов'язані між собою й забезпечують, тим самим, комплексне формування зорового способу життя студентів вищих педагогічних закладів.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумье о здоровье / Н. М. Амосов. // – [3-е изд., доп., перераб.]. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – Ростов на н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
3. Куинджи Н. Н. Валеология : пути формирования здоровья школьников: метод. пособ. / Н. Н. Куинджи. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 265 с.
4. Кремень В. Г. Освіта в Україні: Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2001. – № 47. – С. 4 – 6.
5. Лисицин Ю. П. Здоровье населения и современные теории медицины / Ю. П. Лисицин. – М. : Медицина, 1982. – 328 с.
6. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні дітей і підлітків / В. М. Оржеховська // Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти. – К., 1997. – С. 35–43.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Алфімов Д.

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління освітою
Донецького національного університету

УДК 37.018.2

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ
ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Розглянуто методологічні підходи до виховання лідерських якостей особистості. Проаналізовано системний, діяльнісний, проблемно-цільовий, особистісний, екзистенціальний, компетентнісний, послідовний підходи до виховання лідерських якостей особистості.

Ключові слова: методологічний підхід, лідерські якості, наукові підходи до виховання лідерських якостей, школярі.

Алфимов Д.

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления образованием Донецкого национального университета

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ
ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Рассмотрены методологические подходы к воспитанию лидерских качеств личности. Проанализированы системный, деятельностный, проблемно-целевой, личностный, экзистенциальный, компетентностный, последовательный подходы к воспитанию лидерских качеств личности.

Ключевые слова: научный подход, лидерские качества, научные подходы к воспитанию лидерских качеств, школьники.

Alfimov D.

a Doctor of pedagogical Sciences, associate professor, Head of the department of education management, Donetsk National University

**THE METHODOLOGICAL SCIENTIFIC APPROACH TO
LEADERSHIP TRAINING PERSON IN SECONDARY SCHOOLS**

The methodological going is considered near education of leader qualities of personality. Analysed system, deyatel'nostnyy, problem-having a special purpose, personality, existential, kompetentnostnyy, successive going near education of leader qualities of personality.

Keywords: scientific approach. Leader qualities. Scientific going near education of leader qualities.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Будь-який феномен може бути проаналізований, вивчений з погляду різних підходів.

Методологічна позиція, з якої досліджуються виховання лідерських якостей учнів, пов'язана з ідеєю саморозвитку суб'єкта в процесі виховання на основі включення його в різні ситуації, сукупність і взаємозв'язок яких являють собою поле лідерства й формування рефлексивної позиції при виконанні їм тих або інших видів діяльності й рішенні позначених конкретною ситуацією кола завдань. Відповідно до поглядів науковців, які займалися вихованням лідерських якостей особистості, проблема шкільного лідерства була актуальна завжди.

Аналіз останніх досліджень. Розробкою фундаментальних принципів психології займалися різні вчені: – принципі діяльності (В. Давидов, О. Газман, Л. Загрекова, О. Леонт'єв, Н. Радіонова, А. Тряпціна, Н. Щуркова); проблемно-цільовий підхід (Т. Ахаян, З. Васильєва, І. Колесникова, В. Розов, Л. Рувинський); особистісно орієнтований підхід у вихованні лідерських якостей учнів (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Газман, В. Караковський, В. Серіков, І. Якиманська); екзистенційний підхід (В. Дружинін, Д. Богоявленська, В. Петровський).

Формулювання цілей статті – визначити сутність системного, діяльнісного, проблемно-цільового, особистісного, екзистенціального, компетентнісного, послідовного підходи виховання лідерських якостей школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах виховання лідерських якостей учнів може бути успішним за умови орієнтації на системний, діяльнісний, проблемно-цільовий, особистісний, екзистенціальний, компетентнісний, послідовний підходи.

Системний підхід відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову й свої закони функціонування .

Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості об'єктів і процесів, які не зводяться до механічної суми їхніх складових. Основними ознаками системних об'єктів є структурність, цілісність, інтегративність і синергетизм .

Сутність системного підходу полягає в тому, що самостійні об'єкти розглядаються не окремо, а взаємозалежно, у розвитку й русі. Такий підхід має на увазі розгляд у педагогічній системі й особистості, насамперед інтегративних, системоутворюючих зв'язків і відносин.

У нашому дослідженні системний підхід означає, що педагогічні умови розглядаються у взаємозв'язку, і сприяють вихованню лідерських якостей учнів.

Діяльнісний підхід ґрунтується на одному з фундаментальних принципів психології – принципі діяльності. Такий підхід містить у собі визнання того факту, що розвиток людини відбувається шляхом

оволодіння людською діяльністю. Він як методологічний принцип жадає від педагога переведу учня в позицію суб'єкта виховання.

Як відомо, специфіка об'єкта діяльності складається в наявності в нього властивостей суб'єктності. Нарощування суб'єктності в об'єкта і є, власне кажучи, мета діяльності; її результатом є людина-діяч як носій власної суб'єктності у власній життєдіяльності. Лідер, за визначенням, суб'єкт соціальних відносин, і діяльність педагога з супроводу розкриття його лідерських якостей вимагає як від педагога, так і від самого лідера діяльності (у педагога – супроводу, у дитини – перехід від лідерської поведінки до лідерської діяльності) і рефлексії із приводу цієї діяльності.

Діяльність розуміється нами як властивій тільки людині (або групі людей) вид активності з такими атрибутами:

- суб'єкт – людина (група людей), що здійснює цілепокладання й реалізацію діяльності;
- об'єкт – реальність, що протистоїть суб'єктові;
- предмет – сторона об'єкта, на яку спрямована діяльність суб'єкта;
- технологія – способи діяльності певного суб'єкта в конкретній ситуації;
- інструментарій – знаряддя, використовувані суб'єктом у процесі здійснення діяльності;
- результат – змінений у ході діяльності її предмет.

Проблемно-цільовий підхід як спосіб структуризації, застосовується при рішенні завдань комплексного планування й керування процесом виховання лідерських якостей учнів. Він передбачає об'єднання цілей, строків, керівництва, керування в складі цілісного процесу, спрямованого на виховання лідерських якостей школярів.

Особистісно-орієнтований підхід у вихованні лідерських якостей учнів вимагає визнання унікальності особистості, її моральної волі, права на повагу, враховує вікові особливості старшокласників, містить у собі визнання дитини активним суб'єктом виховного процесу. Відповідно до цього підходу, закони духовного й фізичного розвитку, процеси й зміни, що відбуваються у внутрішньому світі школяра, служать головними орієнтирами в діяльності педагога щодо виховання лідерських якостей особистості дитини.

Екзистенціальний підхід розуміється як супровід формування особистісних якостей і розвитку індивідуальності дитини при її самотійному виборі власної позиції на основі розуміння власних потенціалів.

Філософською підставою такого розуміння є екзистенціалізм як навчання, що затверджує, що існування людини, її екзистенція (як спосіб особистісного буття) передує її сутності. Це означає, що людина вільна, що вона сама творить своє буття. Це означає, що людина вільна, що вона сама творить своє буття. «Для екзистенціаліста людина тому не піддається визначенню, що спочатку нічого собою не являє. Людиною вона стає лише

згодом, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама» (Ж.-П. Сартр). Важливо не тільки як людина себе уявляє, але і якою (ким) вона хоче стати. «І оскільки вона уявляє себе вже після того, як починає існувати, і проявляє волю вже після того, як починає існувати, і після цього пориву до існування, то вона є лише тим, що сама із себе зробила» [3].

Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і України розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти. Компетентнісно спрямований підхід до середньої освіти – це теоретично обґрунтована система ідей, принципів та пов'язаних з ними способів та форм практичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, яка спрямована на становлення та розвиток компетентності, набуття ним досвіду самостійного й творчого вирішення складних життєвих проблем, виховання лідерських, особистісних якостей учнів, набуття та успішне виконання соціальних ролей.

Компетентнісно спрямований підхід до середньої освіти ґрунтується на наступних положеннях:

1. Основою для формування відповідних здатностей є соціальний досвід, який, у процесі навчання, має перейти у власний життєвий досвід учня.

2. Освітній процес повинен орієнтувати учня, в першу чергу, не на міцне закріплення актуальних моделей поведінки, а на здобуття здатностей щодо самостійного пізнання особистістю себе, свого життя, свого суспільства та здатностей свідомо й творчо розв'язувати різноманітні життєві проблеми, знаходити оптимальне вирішення складних життєвих ситуацій. Інакше кажучи, освіта повинна готувати до соціальних та життєвих змін; вчити особистість розуміти їх, використовувати, ініціювати.

3. Генералізація здобутого учнем життєвого досвіду, здатностей, компетенцій зумовлює генезу важливого особистісного новоутворення – життєвої компетентності та кращих якостей людини.

4. Компетентнісно спрямована середня освіта передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої створюються умови розвитку життєвої компетентності учнів, формування відповідних якостей.

5. Оцінювання освітніх результатів повинна базуватися на моніторингу, аналізі рівня розвитку певних якостей особистості, здатності вирішувати адекватні віку життєві завдання, набувати й виконувати соціальні ролі.

Поряд з вищевказаними підходами, розглянемо, виділений нами послідовний підхід у вихованні лідерських якостей.

Послідовний підхід полягає в тому, що виховання проводиться за кількома етапами. Кожному етапу відповідають свої завдання, методи й прийоми виправлення. Так, наприклад, на першому етапі проходить

підготовка учнів і педагогів, (настрой) до майбутньої роботи, створюється необхідний режим. На останньому, заключному етапі підводяться підсумки, робляться висновки щодо успіхів учнів.

Послідовний підхід також передбачає перехід від спільних дій педагога й учня до самостійної роботи самого учня.

Висновки. Отже, ми розглянули основні підходи у вихованні лідерських якостей школярів. Але ефективність цих якостей певним чином залежить від цілісного забезпечення неперервної освіти особистості.

Література

1. Волков И. П. Исследование лидерства как функции групповой задачи / И. П. Волков // Экспериментальная и прикладная психология / [под ред. Б. Г. Ананьева]. – Ленинград, 1990. – С. 17–22.
2. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Кричевский Р. Л. Динамика группового лидерства / Р. Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 42–52.
4. Ливайн С. Лидер в тебе / С. Ливайн, М. Кром. – М. : Прогресс-литера : Яхссмен, 1995. – 240 с.
5. Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство / Б. Д. Парыгин. – Ленинград, 1973. – 161 с.
6. Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Харків : Основа, 2009. – 128 с.

Кузьміна О.

*доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 373.018.32:316.624-057.874

СВІТОВА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті окреслюється, що формування життєвої компетентності соціальними закладами у світі забезпечується науковим обґрунтуванням методів соціально-педагогічної роботи, їхнім визначенням, доведенням необхідності їх застосування в роботі.

Ключові слова: *життєва компетентність, школа-інтернат, особистість, самостійне життя, ціннісні орієнтири.*

Кузьміна Е.

*доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики
Донбасского государственного педагогического университета*

МИРОВАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье говорится, что формирование жизненной компетентности обеспечивается научным обоснованием методов

социально-педагогической работы, их определением, доказательством необходимости применения их в работе.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, школа-интернат, личность, самостоятельная жизнь, ценностные ориентиры.*

Kuzmina H.

doctor of pedagogical sciences, associate professor manager of chair of pedagogics of the Donbass state pedagogical university

WORLD SYSTEM OF FORMATION OF VITAL COMPETENCE

In article to be said that formation of vital competence is provided with scientific justification of methods social and pedagogical robots, their definition, the proof of need of their application in the robot.

Keywords: *vital competence, boarding school, personality, independent life, valuable reference point.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими та практичними завданнями. Розглянемо відповідні організації й соціальні інститути, зайняті формуванням життєвої компетентності й під впливом діяльності яких вона формується. Причому важливо, що цей вплив може бути відкритим, таким, що декларується і схованими, завуальованими іншими завданнями, наприклад, наданням послуг, наданням інформації, навчанням, розвагою і т.п.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Довести, що формування життєвої компетентності соціальними закладами у світі забезпечується науковим обґрунтуванням методів соціально-педагогічної роботи та доведенням необхідності їх застосування в роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. В останні роки намітилася тенденція теоретичного обґрунтування й необхідності посилення педагогічного впливу на процес соціального становлення підростаючого покоління за допомогою інтеграції впливу різних соціальних інститутів. Підтвердженням цього є позиції багатьох закордонних дослідників. Наприклад, Р. Глотон, Р. Бугире, А. Жиль, Р.Торайя, К. Шармйон, В. Хорнштайн.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Форми участі різних організацій у формуванні життєвої компетентності в послідовності зниження соціальної залежності індивіда такі:

- пряма - членство в організації, наприклад, в освітній установі (дошкільна установа, училище, коледж, інститут, університет, академія), в організації-роботодавці (дрібна, середня, велика фірма), у релігійній організації (церква, суспільство під егідою церкви, секта), у молодіжній

організації (скаути, піонери, пластуни), у некомерційній організації (клуб, добровільне суспільство, неурядова або громадська організація);

- напівнепряма - споживання послуг, надаваних організацією, наприклад, установами соціальної допомоги (соціальна служба, станція, центр для молоді, інвалідів, ветеранів, телефон довіри, психологічний або кризовий центр), позашкільними організаціями («Будинок сусідів» («Nachbarschaftshaus») у Німеччині, будинок культури, будинок піонерів, лекторій, планетарій, спортивна секція, художня студія, курси, кружок, молодіжний клуб, молодіжне кафе);

- непряма - споживання товарів, вироблених організацією, наприклад, засобами масової інформації (газети, журнали, радіо, телебачення, Інтернет), виробниками інформаційної продукції (кіноіндустрія, виробники дисків, книговидавці, рекламні організації), установами культури (театри, музеї, виставочні зали, концертні зали, лекторії й т.п.).

Сьогодні в Німеччині функціонує розгалужена мережа різних форм неформальної (у вітчизняній педагогічній науці - позашкільної) освіти як інституціоналізованих (державно заснованих інститутів позашкільної освіти), так і неінституціоналізованих. Це різні молодіжні організації, об'єднання за інтересами, будинки відпочинку молоді, будинки відкритих дверей, професійні клуби, а також консультативні установи («соціальні клініки») із проблем виховання, шлюбу й родини, з питань профорієнтації й працевлаштування, урегулювання конфліктів у родині, школі, проведення дозвілля й ін. У соціально-педагогічній діяльності беруть участь також суспільні служби «охорони молоді», державні установи по профілактиці й попередженню дитячих і юнацьких безпритульності й правопорушень.

Постійно декларується, що формування життєво компетентної особистості - це двосторонній процес, що дозволяє індивідові не просто увійти в соціальне середовище, але й активно впливати на нього. І тоді формування поглядів, звичок, світогляду особистості здійснюється в межах певної культури суспільства, структура якого є своєрідною системою соціальних інститутів, які як прямо, так і опосередковано впливають на дитину, прилучають її до цінностей і норм суспільства в цілому або соціальної групи.

Акцентуючи увагу на інтеграції впливів різних соціальних інститутів, К. Шармйон (Франція) виділяє серед них три основних: неформальний (впливи родини); інституціональний (здійснюваний школою); і експериментальний (заснований на досвіді, що спостерігається в групах однолітків). Інші дослідники виділяють як фактори інтеграції виховних сил засоби масової комунікації, молодіжні й дитячі асоціації й т.п. Широка мережа різних молодіжних асоціацій у Франції забезпечує допомогу підліткам і молоді у визначенні й виборі своєї соціальної ролі.

У Франції ідея взаємопроникнення шкільної й позашкільної виховної роботи привела до об'єднання зусиль всіх виховних сил. Так у концепції «погодженої педагогіки» акцентується увага на взаємозв'язку й взаємовпливі різноманітних виховних середовищ: сімейного, економічного, соціального, природного. Школа стає, по висловленню французького педагога Р. Торайя, «виховним співтовариством», де саме життя є виховною силою. У ряді шкіл Франції проводиться педагогічний експеримент із перетворення школи в центр культурного й громадського життя в мікрорайоні.

В одній зі шкіл м. Гренобля була реалізована програма виховання, у якій шкільне виховне середовище було сполучною ланкою з іншими виховними середовищами. Це «виховна хартія», розроблена культурними й суспільними діячами, психологами, лікарями, учителями, батьками, і представниками різних виховних установ, відповідно до французького педагога Р. Глотону, дала позитивні результати. З ініціативи педагогів Р. Бугире й А. Жіля проводився експеримент із інтеграції виховних сил середовища, завданням якого було встановлення ефективних зв'язків між школою й навколишнім середовищем.

У Німеччині одна з нових форм соціально-педагогічної діяльності - робота з молоддю в мікрорайоні. Так, у бідних кварталах, де відсутні елементарні санітарні норми житла, соціальний педагог зустрічається з «клієнтом», що має потребу в консультації, або ж із цілими групами молоді, яким потрібна радикальна допомога. У такий спосіб основний методичний принцип соціальної педагогіки - відмова від канонізованих форм прямого виховного впливу й пошук більше ефективних виховних методів у системі неформального міжособистісного спілкування. Координація й планування різних секторів соціально-педагогічної діяльності здійснюється центральним керуванням у справах молоді. У завдання цього органа входить розробка методичних рекомендацій, програм і посібників для соціального педагога, що здійснює «соціальне виховання». Соціальні педагоги, озброєні знаннями законів соціального й психічного розвитку молоді, володіють методами групової діагностики й терапії, залучаються в різні програми боротьби за асоціальними проявами в молодіжному середовищі на основі інтеграції виховного потенціалу соціальних інститутів.

У школах Нью-Йорка боротьбу з наркоманією й алкоголізмом у середовищі шкільної молоді ведуть груповим методом. Формується команда з кількох людей, керівником якої є радник з питань профорієнтації або вчитель, що пройшов спеціальну підготовку. Робота в школі з дітьми 5-6 класів проводиться так, що 16 чоловік закріплюються за кожним членом спеціалізованої команди. Він проводить із ними серію занять із 12 уроків по 45 хвилин кожний. Велика увага на цих заняттях приділяється почуттям дітей, їхній індивідуальності, моральним цінностям, умінню прийняти правильне рішення. Дітей спонукують

задавати всілякі питання, обговорювати проблеми, пов'язані з уживанням наркотиків. Для батьків організують спеціальні семінари, на яких обговорюється шкода вживання наркотиків і т.п.

Однієї із провідних форм інтеграції виховних сил середовища за кордоном є суспільне виховання, тому що громада виступає найважливішим фактором життєво компетентної особистості.

Щоб розкрити особливості суспільного виховання, необхідно визначитися в сутності поняття «community education». Термін «community» має безліч значень - це «співтовариство», «суспільство», «громада по місцю проживання», друга частина «education» - освіта, навчання, виховання й педагогіка. Термін «суспільна педагогіка», як відзначає Постер, «з одного боку, зізнається всіма як важлива концепція, про яку говорять і вважають, що вона зіграє провідну роль у нашій системі освіти, з іншого боку, це жахливо заплутана концепція, яку нелегко зрозуміти. Два слова - громада й педагогіка - найбільш важкі для визначення».

Далі він стверджує, що «Потрібно залучати людей як фізичних осіб так і як членів групи й громад, незалежно від віку й обставин для з'ясування інтересу й бажань, щоб: 1) допомагати їм займатися цікавими справами; 2) здобувати й поліпшувати знання й звички; 3) визнавати свою особисту ідентичність і бажання; 4) розвивати позитивні міжособистісні взаємини; 5) опанувати вмінням відігравати роль у родині, громаді й у суспільстві в цілому; 6) брати участь в упорядкуванні фізичного й соціального оточення й т.д.

У багатьох розвинених країнах, а іноді й у різних штатах, регіонах однієї й тієї ж країни, питання, пов'язані із цією концепцією, вирішуються по-різному. Наприклад, у США є законодавчі положення, єдині для всієї країни, з питань суспільного навчання й керування суспільними школами.

У США проголошена політика «суспільного виховання», відповідно до якої для позашкільного виховання визначені два основних підходи. По-перше, школа виступає «постачальником» педагогічних послуг: збільшує час перебування дітей у навчальному закладі після занять, пропонує педагогічні консультації й ін. По-друге, школа стає координуючим центром зусиль суспільних установ по вихованню школярів, що дозволяє створити локальне «педагогічне середовище». У його межах здійснюють різноманітні проекти. Такі, як економія води, запобігання пожеж, проведення благодійних акцій і ін. У США останнім часом найбільшу популярність придбали такі форми інтеграції виховних сил, як школа й громада, школа й родина, школа й церква. Під громадою розуміється спільність людей, які проживають на території житлових кварталів у великих містах, або поселення, які складаються з індивідуальних будинків у приміських зонах, або невеликі селища в сільській місцевості .

Громада, будучи соціальним інститутом, заснованим на територіальній близькості групи людей, виступає регулятором життя місцевого населення, суспільного поведження й свідомості, виконує ряд економічних, ідеологічних і адміністративних функцій, зосереджуючи у своїх рамках діяльність ряду виховних інститутів: родини, школи, громадських організацій. Зв'язки діяльності громади зі школою по формуванню життєвої компетентності особистості в США обумовлені особливостями економічних відносин і соціального пристрою. Так, школи будують за кошти платників податків місцевих громад, які становить близько 48% шкільного бюджету, у той час як дотація адміністрації штатів усього 44%, а федеральної влади лише 9%. Ідея об'єднання зусиль школи й жителів громади дозволяє перетворити школу в суспільний центр. Виникнення цієї концепції обумовлене тим, що демографічна й соціальна зміни, мобільність населення, зникнення невеликих громад, відсутність тісних контактів між членами міських громад, коли в умовах сучасного міста тісні сусідські зв'язки слабшають, привели, відповідно до американських досліджень, до втрати «почуття спільності» серед американців. Проблеми, пов'язані з відродженням сімейно-сусідських відносин, активізація виховної роботи з місця проживання актуальні й у нашій країні.

В 80-х роках в Англії й Шотландії виникли центри розвитку суспільної педагогіки, а в Англії з'являються ще дві напівавтономні організації: Національний інститут освіти й Національне молодіжне бюро, які здійснюють свою роботу в межах місцевих громад. Однак, практично все керування суспільною педагогікою тримають у руках місцеві муніципальні органи керування. Програма роботи з дітьми розрахована на участь підлітків у діяльності клубів, молодіжних центрів, різних творчих організацій і об'єднань. Програми передбачають кілька видів діяльності як дорослих, так і підростаючого покоління: програми з орієнтацією на громаду, професію, на виконання певних соціальних функцій у громаді й ін. Головна мета програм освіти - орієнтація й проведення курсів або семінарів про обмін досвідом населення й т.д. Наприклад, курси з технічним або сільськогосподарським нахилом для тих, хто бажає підвищити свій рівень освіти в цій області знань, умінь і звичок або придбати знання по програмі середньої школи, яку вони не закінчили у свій час.

Значення суспільних шкіл можна простежити на прикладі суспільного центра в Кембриджі, створеного в 20-і роки. Ініціатором створення коледжу, що і виступив центром життя громади, став Генрі Морріс, міністр освіти. За його словами, коледж як суспільний центр повинен забезпечувати розвиток життєвої компетентності людини, усунути розбіжності, розбіжності системи освіти й повсякденного життя. Діяльність цих установ включає численні заходи, спрямовані на

стабілізацію життя родини, оскільки вона є своєрідною призмою, крізь яку переломлюються соціально-економічні відносини. У нинішніх умовах концепція суспільної педагогіки сприяє не тільки зміцненню й розширенню мережі суспільних шкіл і розвитку духу «спільності», засобу й стилю життя, які залишаються для багатьох місцевих жителів важливою цінністю. Значне місце займає інтеграція зусиль родини й школи з метою активізації виховання підростаючого покоління в рамках громади.

Висновки. Отже, процес формування життєвої компетентності особистості підкоряється об'єктивним закономірностям, знання яких має загальнонаукове значення. Це дає можливість визначити тенденції розвитку соціально-педагогічних ідей і їхнього напрямку.

Література

1. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. / Капська А. Й. – К. : УДЦССМ, 2001. – 219 с.
2. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. / Алла Йосифівна Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
3. Хакен Г. Інформація й самоорганізація. Макроскопічний підхід до складних систем : [пров. з англ.] / Хакен Г. – М. : Мир, 1991. – 324 с.
4. Хакен Г. Синергетика. Ієрархія неустойчивості в самоорганізуючих системах і устроях : [пров. з англ.] / Хакен Г. – М. : Мир, 1985. – 419 с.

Бесіда І.

*заступник директора з навчально-виховної роботи
ЗОШ І-ІІ ст. № 20 м. Слов'янська*

Бесіда Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики
викладання математики Донбаського державного педагогічного
університету, учитель математики Слов'янського педагогічного ліцею*

УДК 37.035.3

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті розглянуті деякі здоров'язбережувальні технології, основні здоров'язбережувальні компоненти та їх застосування в навчально-виховному процесі. Розглянуті напрямки діяльності педагога щодо формування і розвитку в учнів здоров'язбережувальних компетенцій.

Ключові слова: *здоров'язбережувальні освітні технології, сучасні педагогічні технології, навчально-виховний процес.*

Беседина И.

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ООШ I-II ст. № 20 г. Славянска

Беседин Б.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Донбасского государственного педагогического университета, учитель математики Славянского педагогического лицея

ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье рассмотрены некоторые здоровьесберегающие технологии, основные здоровьесберегающие компоненты и их применение в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрены направления деятельности педагога, ориентированные на формирование и развитие у учеников здоровьесберегающих компетенций.

Ключевые слова: здоровьесберегающие образовательные технологии, современные педагогические технологии, учебно-воспитательный процесс.

Besedina I.

Vice principal of research and students affairs,
Slavyansk comprehensive school № 20

Besedin B.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Geometry and Teaching Mathematics Methodology Department, Donbass State Pedagogical University, Mathematics teacher of Slavyansk Pedagogical Lyceum

ADOPTION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SPACE

The article is dedicated to studying particular health-saving technologies, basic health-saving components and their usage in the process of teaching and upbringing. Directions of teacher's work for forming and developing students' health-saving competences are discussed.

Key words: health-saving educational technologies, modern pedagogical technologies, process of teaching and upbringing.

Здоров'я настільки переважає усі інші цінності життя, що здоровий жебрак щасливіший за хворого короля.

(А. Шопенгауер)

Постановка проблеми. За останні роки в Україні спостерігається стійка тенденція погіршення здоров'я серед учнівської молоді. Збільшилася кількість школярів з наявністю різних хронічних соматичних захворювань, неврозів та інших психічних розладів. Серед них спостерігаються вияви відсутності сенсу життя, жорстокості, байдужості, схильності до правопорушень, нахилів до шкідливих звичок тощо.

Протягом останніх років доводиться констатувати, що динаміка показників, що характеризують здоров'я дітей, набула в **Донецькому** регіоні сталу негативну тенденцію. Майже в кожного випускника визначаються проблеми опорно-рухового апарату, а кількість таких учнів досягає 90%. Відносно здоровими можна назвати лише 6-10% 12-18-річних підлітків. Результати регіональної програми «**Моніторинг оздоровчої функції освіти**» свідчать про динаміку росту захворювань усіх систем органів, особливо опорно-рухової – до 24%, органів зору та слуху – до 12%, травна системи – 14%. Сьогодні можна говорити про кризу здоров'я дітей підліткового віку. І це проблема, яка вимагає особливої уваги суспільства. Для цього є серйозні підстави – зростання розповсюдження наркоманії, токсикоманії, туберкульозу, СНІДу та інших соціально значущих захворювань.

Така ситуація викликає занепокоєння суспільства, оскільки здоров'я молодого покоління є фундаментом його подальшого благополуччя, запорукою конкурентоспроможності на ринку праці. У зв'язку з цим ставиться питання про ціну освітніх результатів, вирішення якого вимагає створення такої системи освіти, яка не лише виховувала б освічену, культурну людину, але й зберігала б і укріпляла її здоров'я, формувала навички здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної літератури виявив, що питання змісту здоров'язбережувальних технологій розглядаються М. Смирновим, М. Безруких, О. Московченко, Т. Бойченко та іншими науковцями.

Серед складових ключових компетентностей, що мають стосунок до проблеми збереження та зміцнення здоров'я людини, Д. Воронін, І. Зімняя, В. Сергієнко виділяють компетентність здоров'язбереження.

І. Анохіна, Д. Воронін, Н. Тамарська розглядають суть поняття «здоров'язбережувальна компетентність».

О. Сироватко, Т. Бережна та інші розглядають здоров'язбереження не як основну мету освітнього процесу, а тільки як умову, одне з найважливіших завдань, пов'язаних із досягненням головної мети. Вважається, що суттєво поліпшити якість навчання, виховання та розвитку учнів можливо за умови цілеспрямованого вдосконалення уроку як педагогічної системи саме в здоров'язбережувальному просторі.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити шляхи реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Здорова молода особистість є запорукою стабільного розвитку нашої країни. Чи можливо надати однозначну відповідь на питання: «Що краще: випустити із стін освітнього закладу людину з надзвичайними здібностями, але з послабленим здоров'ям, чи здорову дитину із середніми здібностями?». Проблема ця комплексна, бо здоров'я є одним із чинників якості освіти. Тому

формування, збереження, підтримка та зміцнення фізичної, психічної, соціальної та духовної його складових у дітей є головною метою нашого суспільства і передусім – системи освіти.

Одним із основних завдань сучасного навчального закладу стає створення безпечного освітнього середовища для розвитку здорової дитини, формування в неї свідомого ставлення до свого здоров'я та життя, оволодіння життєвими навичками, які в майбутньому становитимуть її здоров'язбережувальну компетентність.

Державний стандарт визначає здоров'язбережувальну компетентність як ключову, що формується на міжпредметному рівні шляхом інтеграції у зміст всіх предметів інваріантної та варіативної складових Типових навчальних планів.

Згідно з Національною Доктриною розвитку освіти «... держава разом із громадськістю сприяє збереженню здоров'я учасників навчально-виховного процесу, залученню їх до занять фізичною культурою і спортом...».

Здоров'язбережувальні технології є стрижнем усіх педагогічних технологій, спрямованих на зміцнення та відтворення здоров'я учасників навчально-виховного процесу. До них належать:

- здоров'язбережувальні (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація збалансованого харчування);
- оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арт-терапія);
- навчання здоров'ю (включення відповідних тем до програми навчальних дисциплін);
- виховання культури здоров'я (діяльність валеологічних гуртків та клубів, додаткові заняття, виховні заходи, розваги, спортивні змагання, конкурси, вікторини).

За визначенням М. К. Смирнова до здоров'язбережувальних освітніх технологій належать психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання у дітей особистісних якостей, культури здоров'я, що сприяють його збереженню та зміцненню, формують уявлення про здоров'я як цінності, мотивують до ведення здорового способу життя.

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників освітнього процесу, заснованій на науковій організації праці та культури здорового способу життя особистості.

Основні здоров'язбережувальні компоненти:

- аксіологічний (формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я як невід'ємної частини життєвих цінностей та світогляду);

- гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя);
- екологічний (усвідомлення того, що людина як біологічний вид існує в єдності з біосферою, сприяє гуманістичним засадам і правилам поведінки в природному середовищі, мікро- і макросоціумі);
- емоційно-вольовий (прояв психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність);
- здоров'язбережувальний (являє собою систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і умінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо);
- фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності).

Здоров'язбережувальні освітні технології можна розглядати як технологічну основу прогресивної педагогіки, що оперує прийомами, формами і методами організації навчання та виховання дітей без шкоди для їхнього здоров'я.

Аналіз здоров'язбережувальної діяльності загальноосвітніх закладів України дозволив виділити складові моделі цієї діяльності. Вона має поєднувати такі форми і види роботи:

- корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;
- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку учнів;
- розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до

кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;

- організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування всіх учнів школи;

- заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку.

1. Сьогодення вимагає кардинальної зміни самого процесу навчання, його форм, методів. Актуальності набуває не засвоєння окремих умінь і навичок, а розвиток індивідуальних особливостей, не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка, співробітництво і діалог учителя з учнем, не об'єм знань, а цілісний розвиток, саморозвиток особистості учня, його включення у значиму діяльність та орієнтація на успіх.

Сучасний здоров'язбережувальний урок передбачає, насамперед, висунення й осмислення нових ідей, перевірку і впровадження більш досконалих технологій, спрямованих на формування здоров'язбережувальних компетентностей:

- проєктивне навчання;
- технологія групової навчальної діяльності;
- інтерактивні технології;
- ігрова технологія;
- технологія «Створення ситуації успіху»;
- кооперативне навчання;
- особистісно зорієнтоване навчання.

Кожному учню надається право та можливість для самостійного вибору мети в різних сферах життя або діяльності та пошук засобів їх досягнення. Процес навчання стає активним, а знання – особистісно-ціннісними для учня. Мета всіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – сформувати в учнів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати отримані знання в повсякденному житті.

З метою упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес, формування компетентної особистості вчителя з питань даної проблеми вчителю доцільно дотримуватись наступних рекомендацій:

1. Підвищувати свою кваліфікацію з питань збереження здоров'я, здоров'язбережувальних технологій (курси підвищення кваліфікації, тематичні семінари, самоосвіта).

2. Аналізувати свій методичний арсенал на відповідність принципам здоров'язбережувальної педагогіки та технологію організації сучасного уроку, внести відповідні зміни.

3. Враховувати природні біоритми, індивідуальні особливості учнів при організації навчального процесу.

4. Планувати обґрунтовані з точки зору збереження здоров'я кількість, частоту і чергування різних видів навчальної діяльності з урахуванням своєчасного початку фаз неповної компенсації, постійного зниження працездатності учнів.

5. Дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог до організації і проведення уроку, фізхвилинок і пауз загального і спеціального впливу.

6. Забезпечувати оптимальне співвідношення між фізичним та інформаційним обсягом уроку без інформаційного перевантаження.

7. Здійснювати оперативний прямий і зворотний зв'язок в управлінні навчальним процесом, психологічний вплив на учнів, передачу інформації від учителя до учня, уміння стимулювати мотивацію учня.

8. Використовувати з максимальною можливістю методи активного навчання, стимулювання учнів до продуктивної тематичної комунікації та творчості.

Вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та підлітків потребує спільної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність з оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України.

Висновки. Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язбережувального навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Пріоритетними завданнями сучасного навчального закладу є створення безпечного освітнього середовища для розвитку здорової особистості протягом її навчання, формування у неї свідомого ставлення до свого здоров'я та життя, сприяння оволодінню життєвими навичками. Тобто дитячий садок, школа, ВНЗ, заклади післядипломної освіти повинні повноцінно підготувати особистість до самостійного життя, створивши всі передумови для того, щоб вона могла навчатися протягом життя і була здоровою і щасливою.

Саме триада «знання – ставлення – життєві навички» визначає зміст в галузі здоров'я, що оптимізує процес становлення у них здоров'язбережувальної компетентності.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392.
2. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – С. 1 – 4.

3. Малашенко М. П. Формування фізичних та соціально-моральних якостей громадянина на заняттях гуртка «Мое здоров'я» / М. П. Малашенко // Світ виховання. – 2005. – № 6. – С. 33 – 38.
4. Навчання без шкоди для здоров'я. Довідник-практикум керівника та педагогів школи сприяння здоров'ю / за заг. ред. В. С. Поуль. – Донецьк : Витоки, 2013. – 292 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття (затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002).
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 320 с.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : (наук. метод. посіб.) / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.

Булатов С.

асистент кафедри міжнародного туризму Запорізького національного технічного університету

УДК 613.97

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті аналізується сучасний стан здоров'я підлітків в Україні та доводиться необхідність посилення уваги до проблеми його покращення через пошук ефективних методів формування навичок здорового способу життя

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, підлітковий вік.

Булатов С.

асистент кафедри міжнародного туризму Запорізького національного технічного університету

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В статье анализируется современное состояние здоровья подростков в Украине и доказывается необходимость усиления внимания к проблеме его улучшения через поиск эффективных методов формирования навыков здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, подростковый возраст.

Bulatov S.

Instructor of the staff of international tourism Zaporizhzhya National Technical University

THORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF HEALTHY WAY OF LIFE OF TEENAGERS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

In the article is analyzed the current state of health of teenagers in Ukraine and is proved the necessity of more focus on the problem of its improvement through the search of more effective methods of the development of the skills of healthy life style.

Key words: *health, healthy lifestyle, adolescence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Україна увійшла в XXI сторіччя як держава, що піклується про своє населення. Проте важливим і актуальним питанням сьогодення залишається проблема збереження та зміцнення здоров'я як основи розвитку нації і запоруки надійного майбутнього.

Питання збереження здоров'я набуває національного значення й виступає проблемою на рівні держави, адже за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я на 2011 рік загальний рівень здоров'я населення України погіршується кожного року. На наш погляд, вирішення проблеми збереження здоров'я полягає у зменшенні шкоди від впливу негативних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукових джерел доводить, що проблема формування здорового способу життя актуальна у різних галузях знань: у філософії та соціології (Ю.П.Лисицин, О.В.Сахно, Л.П.Сущенко), психології (В.К.Вілюнас), медицині (Г.А.Апанасенко, С.М.Громбах), біології (І.І.Брехман, С.В.Шмалей). У педагогіці проблемами здоров'я й розглядом його різних аспектів займалися С.О.Свириденко, Л.П.Сущенко, В.М.Оржеховська, Г.Л.Апанасенко, А.В.Царенко, М.С.Гончаренко, В.С.Язловецький.

Розкриттю закономірностей процесу формування навичок здорового способу життя в учнів засобами фізичної культури присвятили свої роботи Г.І.Власюк, Н.Ф.Денисенко, А.Л.Турчак. Слід виділити дослідження О.В.Сватєва (у позашкільній роботі), О.В.Жабокрицької (у позакласній діяльності), які розкривають соціально-педагогічні умови формування фізичного здоров'я підлітків. Формуванню навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі присвячена робота О.І.Калюжної.

Стаття присвячується проблемі формування навичок здорового способу життя підлітків в Україні у контексті погіршення стану їхнього здоров'я.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Довести необхідність посилення уваги до формування навичок здорового життя підлітків в Україні через аналіз сучасного стану їх здоров'я, а також існуючих факторів, які впливають на цей процес.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як і у всіх країнах світу, в Україні закладена законодавча база для формування здорового способу життя. Щороку Президент, Верховна Рада, Кабінет Міністрів України, державні органи, комітети та ін. органи законодавчої влади видають закони, укази, накази, постанови, програми, концепції, спрямовані на збереження, зміцнення здоров'я населення та формування здорового способу життя.

На національному рівні держава проголошує здоров'я людини однією з найвищих соціальних цінностей. Проаналізувавши законодавчі документи, ми побачили, що держава гарантує кожному громадянину право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування. Це право визначено Конституцією України, яка передбачає, що збереження здоров'я – одне з головних обов'язків держави. Це завдання вирішується шляхом поширення наукових знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов для заняття фізкультурою, спортом і туризмом, оздоровчих закладів, на боротьбу зі шкідливими для здоров'я людини звичками. Конституція передбачає політику обмеження паління та вживання алкогольних напоїв [8, с 26].

Держава втілює в життя багато законів і програм, такі як: Закон України «Про освіту», Національна програма «Діти України», Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації», Національна програма «Планування сім'ї», «Європейська мережа шкіл», цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» та ін., які спрямовані на створення умов для збереження та зміцнення здоров'я нації.

Як ми бачимо, останнє десятиліття дало поштовх у розробленні нових законів, указів, програм, постанов і концепцій. На нашу думку, це спонукає кожного громадянина України замислитися над власним здоров'ям, зробити певні кроки на шляху до його зміцнення та збереження, тобто до підтримки здорового способу життя.

Держава всіляко прагне поліпшити, зберегти і зміцнити здоров'я населення, а також допомагає сім'ям й окремим особам у розв'язанні

питань з дітонародження, збереження здоров'я батьків і дітей. Всі ці питання вирішуються в національній програмі «Планування сім'ї», основними завданнями якої є: формування державних структур, підготовка медичних і педагогічних працівників, створення матеріальної бази для повного задоволення потреб населення в лікуванні безпліддя, підвищення демографічної культури населення та ін. На нашу думку, увага держави до проблем сім'ї, дітонародження, збереження здоров'я батьків і дітей демонструє важливість цих питань та надає громадянам почуття впевненості у вирішенні можливих проблем у майбутньому.

Не може залишитися поза увагою те, що держава визначає необхідні зміни у підходах суспільства до зміцнення здоров'я людини як найвищої гуманістичної цінності та пріоритетного напрямку державної політики в сфері фізичного виховання – здоров'я нації. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» розроблена відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт». Програма сприяє духовному і фізичному розвитку молоді, створює умови для задоволення потреб кожного громадянина у зміцненні здоров'я, спрямована на виховання у населення України відповідних мотиваційних та поведінкових характеристик, активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя [21, с. 6]. Цей документ свідчить, що держава через міністерства та інші органи виконавчої влади забезпечує здоров'я всіх верств населення, впроваджує дієві системи фізкультурної просвіти населення, які б сприяли формуванню культури здорового способу життя, престижу здоров'я, залученню громадян до активних занять фізичною культурою і спортом.

Проте, на нашу думку, ефективна реалізація державної політики в галузі охорони здоров'я можлива за умов підтримки і активної участі з боку самих сімей, дітей та суспільства в цілому.

Таким чином, ми бачимо, що здоров'я і здоровий спосіб життя проголошується однією з найвищих соціальних цінностей на національному рівні держави: багато законів і програм спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я населення. На нашу думку, міцна законодавча база на рівні держави забезпечує можливість реалізації основних положень процесу формування здорового способу життя населення.

Звернення до витоків слова «здоров'я» дало нам змогу встановити, що англійське слово (health) походить від англосаксонського слова «hal» й означає цілий [26, с. 28]. Це передбачає розгляд даного поняття з точки зору єдності, цілісності, гармонійності. Проте на даний час не існує загальноприйнятого єдиного визначеного поняття «здоров'я»: у своїх дослідженнях вчені використовують різні підходи й критерії. Така ситуація пов'язана з тим, що «здоров'я» становить собою досить складне явище, яке можна тлумачити й розуміти різнобічно. На думку О.М.Кудрявцевої,

здоров'я – це комплексне поняття, яке необхідно розглядати, виходячи з того, що людина є результатом не тільки природньої біологічної еволюції, а й соціальної [10, с. 28].

Аналіз літературних джерел з цієї теми показав, що вчені розглядають здоров'я як «стан організму» (М.С.Гончаренко, О.М.Кудрявцева, А.В.Царенко), як «розвиток тіла» (І.М. Смірнова), як «рівновагу організму» (Д.Д.Венедиктов, М.С.Гончаренко), як «здатність до самозбереження» (І.І.Брехман, В.О.Ліщук, О.В.Мосткова., А.В.Царенко) тощо. Проте усі визначення можна умовно об'єднати у дві групи: до першої групи входять визначення, відповідно до яких у людини відсутні хвороби. До другої групи відносяться визначення, які передбачають не лише відсутність хвороб, а й наявність стану благополуччя.

Спираючись на визначення дослідників, а також враховуючи власне бачення, ми формуємо наступне визначення поняття здоров'я, яке будемо використовувати у нашій роботі: «здоров'я» - це стан організму людини, який характеризується рівновагою із навколишнім середовищем, здатністю до самозбереження й підвищення розвитку біологічних, фізіологічних, психічних, духовних функцій організму та відсутністю у людини яких-небудь хворобливих станів.

У нашій роботі ми виходимо з уявлення, що здоров'я може складатися з декількох компонентів (фізичного, психічного, соціального та духовного), які знаходяться у тісній взаємодії. Враховуючи визначення «здоров'я», його складових, ми визначаємо «здоровий спосіб життя», як сукупність форм і способів повсякденної життєдіяльності особистості, яка ґрунтується на культурних нормах, цінностях, що зміцнюють та зберігають здоров'я, підвищують адаптивні можливості організму і сприяють гармонійному фізичному, духовному і соціальному розвитку, профілактиці найбільш поширюваних захворювань, а також повноцінному виконанню людиною її соціально-біологічних функцій.

Спираючись на визначення поняття «здоров'я», його складових, а також беручи до уваги існуючі трактування «здорового способу життя», ми формуємо власне визначення цього поняття. «Здоровий спосіб життя» - це сукупність форм і способів повсякденної життєдіяльності особистості, яка ґрунтується на культурних нормах, цінностях, що зміцнюють та зберігають здоров'я, підвищують адаптивні можливості організму і сприяють гармонійному фізичному, духовному і соціальному розвитку, профілактиці найбільш поширюваних захворювань, а також повноцінному виконанню людиною її соціально-біологічних функцій. Під «навичками здорового способу життя» у нашій роботі ми розуміємо «дію, сформовану шляхом багаторазового повторення й спрямовану на зміцнення та збереження здоров'я людини, підвищення адаптивних можливостей організму і профілактику захворювань».

У науковій літературі підлітковий вік розглядається з двох позицій: як кризовий період, тобто як період «нормальної патології» (Божович Л.І., Савчин М.В., Василенко Л.П., Добринін Н.Ф.), тоді як Д.Б. Ельконін вважав і розглядав підлітковий період, як стабільний вік, виділяючи передпідліткову кризу та кризу переходу до юнацького віку [5, 22, 28]. У нашій роботі ми будемо спиратися на підхід до підліткового віку як кризового періоду розвитку у житті людини.

Вчені відмічають (Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.), що підлітковий вік характеризується різкими якісними змінами, які охоплюють усі сторони розвитку людини: біологічну, психічну, соціальну, психологічну та духовну. Біологічно цей період відноситься до передпубертатного та пубертатного періодів, тобто етапів статевого дозрівання та часу, що передує інтенсивному, нерівномірному розвитку та росту організму [14, с. 345]. Біологічні та соціальні зміни, які відбуваються у підлітковому віці, обумовлюють психологічну перебудову свідомості [5, 13].

У підлітковому віці за всіма напрямками проходить становлення якісно нових новоутворень, в результаті перебудови організму з'являються елементи дорослості: самосвідомість, формується відношення до дорослих та товаришів, засобів соціальної взаємодії з ними, інтересів, пізнавальної діяльності, утримання морально-етичних норм, які в свою чергу впливають на поведінку, діяльність і відношення.

На думку О.М.Ващенко, у підлітковому віці також продовжують формуватися мотиви здорового способу життя. Автор зазначає, що це відбувається на основі потреби бути здоровими, яка є похідною від біологічної потреби самозбереження та соціальної потреби самоствердження [2]. С.Анісімов, В.Бойко, С.Рубінштейн зазначають, що ціннісні ставлення виникають тоді, коли в процесі пізнавальної, практичної діяльності якості певної цінності починають відповідати потребам та інтересам людини, впливають на її розвиток і стають обов'язковою умовою її життєдіяльності [16, с. 7]. Таким чином, здоров'я може стати цінністю для підлітка за умов, якщо здоровий спосіб життя є його потребою. Звернемося до ситуації зі станом здоров'я підлітків в Україні.

За даними Міністерства охорони здоров'я України за 2010 рік, протягом останнього десятиріччя поширеність захворювань населення в нашій країні не зменшується. З кожним роком збільшується частота реєстрації захворювань. Так, на першому місці у дітей і підлітків народження до 17 років посідає захворюваність органів дихання, на другому – хвороби органів травлення, на третьому – хвороби ока та кістково-м'язової системи та ін.. Поширеність всіх хвороб серед підлітків за останні 5 років зросла на 15%, у тому числі новоутворень – на 26%, хвороб крові та кровотворних органів – на 25%, системи кровообігу – на 18%.

За даними соціологічного опитування, проведеного у 2010 році Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка в межах міжнародного проекту ВООЗ «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді», тільки третина опитаних оцінила власне здоров'я як добре або відмінне, при цьому близько 70% повідомили про малорухомий спосіб життя, 50% нераціональне харчування, надмірне вживання солодких газованих напоїв.

Серед опитаних учнів віком 15-16 років 25% вживали алкоголь раніше 13 років, серед 11-12 років мали досвід вживання алкогольних напоїв 40%. Були п'яними хоча б раз 20%. Збільшується в декілька разів тенденція вживання пива і алкогольних напоїв серед учнівської молоді.

За даними цього ж опитування, добовий режим харчування був близьким до норми лише у 35% респондентів. Близько половини опитаних практикували фізичну активність лише пів години або годину на тиждень. 75% на перегляд телепередач витрачали щодня в будні 1-4 години, а 65-90% проводили за комп'ютером 1-3 години на день. Близько 60% батьків та 40% матерів знають мало або зовсім не знають, як проводить їхня дитина час після занять та вечері [27, с. 10].

Такі вчені, як О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, О.Р. Артюх та ін., вивчаючи стан та чинники здоров'я українських підлітків, дослідили і розробили свою оцінку стану здоров'я дітей та підлітків. Науковці отримали наступні результати: на сьогоднішній день більшість учнівської молоді 70% задоволена станом здоров'я, вважаючи його чудовим або гарним. Кожен третій вважає власне здоров'я посереднім (28%). При цьому самооцінка власного здоров'я знижується з дорослішанням.

За даними дослідження, 14% опитаних вказали на наявність хронічних захворювань, інвалідності та медичних показань. Половина з цих дітей змушені приймати ліки (8%). Кількість дітей з хронічними розладами зростає з віком. На питання про запаморочення чи безсоння відповідали у 69% рідко або ніколи, коли йшлося про роздратування, або поганий настрій, таких було 19%. Незважаючи на відносно високу самооцінку власного здоров'я, підлітки досить часто скаржились на головний біль 44%, кожного четвертого турбував біль у животі 29% та ін..

Погоджуючись з даними МОЗ України, вчені зазначили, що причини значної частини захворювань пов'язані з дитинством або зумовлені способом життя [24, с. 63].

Незадовільний стан здоров'я серед дітей та підлітків вчені пояснюють наявністю багатьох причин. Серед них науковці виділяють об'єктивні та суб'єктивні.

Так, до об'єктивних причин, які впливають на стан здоров'я людини, Бойченко Т. відносить вік, приналежність до певної раси, спадковість, навколишнє середовище, якість медичного обслуговування, економічну

ситуацію у країні тощо [1, 7]. Фельдштейн Д.І. серед об'єктивних причин виділяє також особливості та нерівномірність характеру статевого дозрівання підлітків, які можуть призводити до високої чутливості до дії психотравмуючих факторів й, відповідно, до можливої дезадаптації [7]. Також до причин, які впливають на стан здоров'я дітей та підлітків, дослідники відносять навчальний заклад [12, 4]. Гаджиев Р.С. та Лук'янова О.М. наголошують, що інформаційні перевантаження, стресогенні ситуації, модернізація учбового процесу без урахування гігієнічних вимог до його організації, відсутність сталих орієнтирів на здоровий спосіб життя вимагають від дитячого організму значного перенапруження, що разом з іншими негативними факторами призводить спочатку до функціональних порушень, а згодом до формування органічної патології [27, с. 10].

Серед суб'єктивних причин, які визначають стан здоров'я дітей та підлітків вчені виділяють звички, поведінку, спосіб життя [1, 11, 27]. Так, Кабінет Міністрів України у Концепції Державної програми «Здорова дитина» на 2008-2017 рр. акцентують увагу на тому, що підлітковий період характеризується наявністю проблем здоров'я, в основі яких лежить ризикова поведінка. Насамперед – це травми, інфекції, що передаються статевим шляхом, у тому числі ВІЛ/СНІД, підліткова вагітність, нездорові форми поведінки підлітків, пов'язані зі вживанням психоактивних речовин та алкоголю, раціоном харчування, недостатньою фізичною активністю, а також психічні розлади. [7, 9].

Таким чином, ми бачимо, що стан здоров'я дітей та підлітків в Україні є незадовільним та потребує підвищеної уваги з боку сім'ї, держави, різноманітних установ й, відповідно, рішучих дій для усунення причин, які негативно впливають на стан здоров'я.

На думку Ю.Л.Варшамова, А.Г.Голєва, Є.Д.Мар'ясіса, найбільш сприятливим віком для формування корисних звичок є дошкільний та шкільний. В цей період дитина значну частину часу проводить вдома, в сім'ї, в школі, серед рідних, вчителів, педагогів, спосіб життя, поведінка та стереотипи яких є важливими факторами формування їх уявлень про життя. З точки зору Степаненко Л.В., найбільший вплив на мікроклімат в колективі здійснюють екскурсії на природу, підготовка до свят, які мають більші можливості та переваги у порівнянні з учбовою роботою [25].

Ветрова А.В. наголошує, що формування здорового способу життя повинно бути послідовним (сім'я, школа, загальноосвітні та недержавні заклади). Саме тому важливо проводити цілеспрямовану роботу з формування здорового способу життя у тісному взаємозв'язку цих структур [3].

Таким чином, базові уявлення про здоров'я та навички здорового способу життя закладаються у дитинстві та зміцнюються протягом дорослішання.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що центральну роль у формуванні здорового способу життя відіграє сім'я. Так, на думку Л.Б.Дихан, в сім'ї необхідно створювати умови для реалізації у дітей потреби в активних рухах, які підвищують стійкість до хвороб, мобілізують захисні сили організму. Науковець підкреслює, що здоров'я дитини визначається ставленням самих батьків до фізичного виховання. Діти засвоюють спосіб життя батьків. Якщо батьки ведуть здоровий спосіб життя, то це може суттєво вплинути на уявлення дітей про здоров'я та сформувані потреби в систематичних заняттях фізичною культурою і здоровому способі життя [6, с. 37].

Не менш важливу роль у формуванні навичок здорового способу життя дитини відіграє школа. На думку Семакової О.В., школа як соціальний інститут має ряд можливостей для успішного формування установ, навичок здорового способу життя. Автор виділяє наступні можливості: вплив на рівень домагань та самооцінку дітей; прищеплення учням навичок здорового способу життя в процесі навчання і здійснення контролю за їх засвоєнням; здійснення спільної роботи з сім'єю; можливість залучення різних спеціалістів (медиків, психологів, соціальних педагогів та ін.) [23].

Аналіз сучасних планів та програм роботи загальноосвітніх установ України, а також досвіду роботи працівників освіти засвідчує, що соціально-педагогічна робота з формування навичок здорового способу життя складається з наступних блоків: базова освіта, соціально-психологічний блок, позакласна робота і дозвілля [3, 23, 25].

Аналіз типових навчальних планів навчальних закладів показав, що базова освіта України передбачає наявність освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура", що реалізується навчальними предметами "Основи здоров'я" та "Фізична культура".

Так, наприклад, у 2012-2013 році «Основам здоров'я» (Додаток В) для 5-9 класів приділяється 1 година на тиждень (5-7 класи) і 0.5 год. (8-9 класи). Ці години повинні бути використані на вивчення окремих тем, а додані навчальні години рекомендовано використовувати на виконання практичних робіт. Згідно з навчальною програмою предмету, конкретним результатом навчання має бути розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього. Зміст програми включає чотири розділи: здоров'я людини, фізична складова здоров'я, психічна і духовна складові здоров'я, соціальна складова здоров'я [20, с.

3]. Таким чином, ми бачимо, що навчання за цією програмою охоплює всі сторони здоров'я, які також були виділені у нашій роботі.

Змістове наповнення предмета "Фізична культура" навчальний заклад повинен формувати самостійно з варіативних модулів відповідно до статево-вікових особливостей учнів, їх інтересів, матеріально-технічної бази навчального закладу, кадрового забезпечення, регіональних та народних традицій. Через варіативні модулі можуть реалізовуватись види спорту, спортивні ігри, ритміка, хореографія тощо [15, с. 5].

Також формування навичок здорового способу життя опосередковано здійснюється на уроках, які проходить інтегровано через різні предмети (біологія, екологія, географія, хімія, література, музика, історія, та ін.) протягом учбового року з використанням різних форм уроку (рольові ігри, дискусії), що значно підвищують ефект роботи з формування ціннісних установ до здоров'я, так як інформація передається як вчителем, так і самими учнями, а для класу вона становиться більш значуща [23].

Аналіз досвіду практиків працівників освіти (А.М.Попок, С.В.Пелепейко, А.П.Петров) засвідчує, що невід'ємною частиною системи формування ціннісного ставлення до здорового способу життя є соціально-педагогічна робота протягом усього періоду навчання у школі, позакласна робота і дозвілля. На думку педагогів, ця практика повинна бути частиною всієї системи освіти [17, 18, 19].

Тобто ми бачимо, що модель, знання, відношення до себе, до власного здоров'я, здоров'я близьких та людей закладаються у сім'ї, державних та недержавних закладах. Процес формування навичок здорового способу життя має бути послідовним та наступовим.

Таким чином, проаналізувавши психічний розвиток підліткового віку та спираючись на праці вчених, можна сказати, що підлітковий вік є важливим та складним періодом у житті людини, який характеризується бурхливим фізіологічним розвитком та дозріванням статевих функцій. Провідною діяльністю на цьому етапі виступає спілкування з однолітками та дорослими, а соціальна ситуація розвитку характеризується спробами зайняти певне місце серед дорослих, під час чого відбувається становлення особистості підлітка. Головними новоутворення цього віку є почуття дорослості, самооцінка, самосвідомість.

У цей період відбувається становлення мотиваційної сфери підлітка, формуються ціннісні уявлення, у тому числі й про здоров'я. Саме у підлітковому віці здоров'я виступає однією із цінностей, яка визначає якість життя. Підлітковий вік характеризується підвищеною увагою з боку підлітків до власного тіла та є сенситивним до формування навичок здорового способу життя.

На думку вчених, здоров'я людей закладається у сім'ї, державних та недержавних закладах, які повинні у співпраці постійно та послідовно контролювати цей процес.

Нажаль, сучасний стан здоров'я дітей та підлітків на Україні має незадовільний характер та тенденцію до погіршення. Вчені виділяють ряд об'єктивних та суб'єктивних причин, які впливають на цей процес. Тобто ми бачимо, що формування навичок здорового способу життя потребує пильної уваги з боку всіх структур, які приймають участь у вихованні підростаючого покоління.

Аналіз педагогічного досвіду дозволив нам виокремити компоненти процесу формування навичок здорового способу життя у системі шкільної освіти. Ця інформація становить особливий інтерес для нашого дослідження. Зокрема, ми з'ясували, що основними блоками цього процесу є базова освіта, соціально-психологічний блок, позакласна робота і дозвілля. На думку фахівців, робота у всіх цих напрямках сприятиме ефективному формуванню навичок здорового способу життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином ми бачимо, що здоров'я виступає цінністю українського суспільства на усіх рівнях, проте стан здоров'я підлітків в Україні викликає занепокоєння фахівців. Аналіз літературних джерел показав, що підлітковий вік є сензитивним періодом у тому числі і для формування навичок здорового способу життя, тому необхідно максимально використовувати потенціал цього віку. Розгляд факторів, які впливають на стан здоров'я людини показав, що важливим є зменшення школи негативних чинників та формування позитивних орієнтирів. Ці завдання повинні виконувати головні агенти: сім'я, школа, позашкільні навчальні заклади. А для цього необхідно поєднувати зусилля усіх цих компонентів. Перспективами нашої роботи є конкретизація форм та методів формування навичок здорового способу життя підлітків, які знаходяться у школах соціальної реабілітації.

Література

1. Бойченко Т. Основи здоров'я. Експерим. посіб. для учнів: перший рівень / Тетяна Бойченко, Наталія Колотій; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді; Укр. інститут соц. досліджень. - К., 2005. - 112 с.
2. Ващенко О. М. Формування умінь і навичок ЗСЖ учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів : дис. канд. пед. наук: 13.00.17 / Ващенко Олена Миколаївна. - К., 2007. - 227 с.
3. Ветрова А. В. Формирование здорового образа жизни в подростковом возрасте [Електронний ресурс] / А. В. Ветрова // Социальная сеть работников образования "Ваша сеть". - Режим доступу: <http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/roditelskoe-sobranie-formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-v>
4. Гаджиев Р. С., Муспахова Э. М. Качество медицинской помощи детям школьного возраста / Р. С. Гаджиев, Э. М. Муспахова // Здравоохр. Рос. Федерации. - 2004. - №6. - С. 28 - 30.

5. Добрынин Н. Ф. Возрастная психология. / Н. Ф. Добрынин, А. М. Бардиан, Н. В. Лаврова. Курс лекций. – Москва : "Просвещение", 1965 – 294 с.
6. Дыхан Л. Б. Педагогическая валеология / Л. Б. Дыхан. - М. : Март, 2005. - 527 с.
7. Катілов О. В. Особливості стану здоров'я підлітків, притягнутих до кримінальної відповідальності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец.14.01.10 «педіатрія» / О.В.Катілов. - Харків, 2006. - 24 с.
8. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. - К. : Видав-во Право, 1996. – 54 с.
9. Концепція Державної програми «Здорова дитина» на 2008-2017 рр. [Електронний ресурс] / Здоров'я України. Спец. видавн. для лікарів. - 2007. - № 17. – С. 17. - Режим доступу: <http://health-ua.com/articles/2030.html>
10. Кудрявцева Е. Н. Здоровье человека: понятие и реальность / Е. Н. Кудрявцева // Общественные науки и здравоохранение. - М. : Наука, 1987. - С. 37 - 47.
11. Кузьменко В. Ю. Виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя : дис....канд. пед. Наук : 13.00.07 / Кузьменко Валентина Юхимівна. - К., 2003. – 222 с.
12. Лук'янова О. М. Проблеми здоров'я здорової дитини та наукові аспекти профілактики його порушень / О.М. Лук'янова // Мистецтво лікування. – 2005. - №2. - С. 6 - 15.
13. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 "Педагогика и методика нач.обучения" / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина ; под ред. М. В. Гамезо и др. - М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
14. Мещеряков. Б. Г. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Издательство Прайм-Еврознак, 2007. - 475 с.
15. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи [Електронний ресурс]: Міністерство освіти і науки України / Офіційний веб-сайт. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/
16. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. - М.: Российское педагогическое агенство, 1996. – 374 с.
17. Пелепейко С. В. Формирование у учащихся норм и навыков здорового образа жизни [Електронний ресурс] / С. В. Пелепейко // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". - Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/414224/>
18. Петрова А. П. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового образа жизни [Електронний ресурс] / А. П. Петрова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". - Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/501563/>
19. Попок А. М. Принципы здорового образа жизни и роль учителя в их формировании. [Електронний ресурс] / А. М. Попок // Лекции и практикум по психологии - Конференции и доклады по психологии. - Режим доступу: <http://vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/1437-princzipy-zdorovogo-obraza-zhizni-i-rol-uchitelya-v-ix-formirovanii>
20. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи здоров'я. 5-9 класи. - К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 113 с.

21. Про хід виконання заходів Міністерства освіти і науки Цільової комплексної програми "Фізичне виховання – здоров'я нації": Рішення колегії МОН України від 13.12.03 №12/3-22 // Інформаційний збірник Міністерства Освіти і науки України. – 2003 - № 6. - С. 6 – 12.
22. Савчин М. В. Вікова Психологія: навч. посібник / М. В. Савчин, Л.П.Василенко. - К.: Академ-видав., 2006. – 360 с.
23. Семакова О. В. Формирование навыков здорового образа жизни, как направление социально-педагогической работы в МОУ "Общеобразовательная гимназия №6 г.Архангельск" [Електронний ресурс] / О.В. Семакова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/101741/>
24. Балакірева О. М. Стан та чинники здоров'я українських підлітків : моногр. / О.М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін. - К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2011. – 172 с.
25. Степаненко Л. В. Родительское собрание в 8-м классе по теме "Здоровый образ жизни подростка" [Електронний ресурс] / Л. В. Степаненко // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". - Режим доступа <http://festival.1september.ru/articles/501249/>
26. Сущенко Л. П. Здоровый способ життя людини. Довідкові матеріали / Л. П. Сущенко - Запоріжжя: ЗДУ, 1999. – 324 с.
27. Частота та структура захворюваності дітей в Україні та шляхи її зниження [Електронний ресурс] / Р. О. Моїсеєнко // Современная педиатрия - 2009. - № 2 (24). - С. 10. - Режим доступа до журн.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Chem_Biol/Sped/2009_2/010-14.pdf
28. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / Шаповаленко И. В. - М. : Гардарики, 2005. - 349 с.

Джураев Р.

д.п.н., профессор, зав.лаб. УзНИИПН

Афанасьева И.

исследователь, УзНИИПН

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Авторами данной статьи показаны возможности формирования культуры в области правовой охраны интеллектуальной собственности в системе непрерывного образования. Подробно рассмотрены возможности введения в предмет «Основы государства и права», изучаемый в 8-9-х классах средней общеобразовательной школы, и на базе предмета «Правоведение», изучаемого в системе среднего специального, профессионального образования, в высшем образовании и системе повышения квалификации педагогических кадров дополнительной информации, направленной на формирование данной культуры. Использование базовых смежных дисциплин обеспечивает интеграцию

нового учебного материала и основного (программного). Само содержание новой учебной информации без увеличения часовой нагрузки активно усваивается обучающимися. Применение активных форм, методов и средств обучения позволяют обеспечивать качество усвоения вводимой учебной информации.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, охрана интеллектуальной собственности, правовая защита интеллектуальной собственности, формирование культуры интеллектуальной собственности, система непрерывного образования.

Djurayev R.

Ph.D., Professor, Head of Laboratory UzNIIPN

Afanasyeva I.

researcher, UzNIIPN

THE QUESTIONS OF FORMING CULTURE OF INTELLECTUAL PROPERTY IN EDUCATIONAL SYSTEM

The authors of this article showed the possibility of forming culture in sphere of legal protection of intellectual property rights in the system of continuous education. They discussed in details the possibility of introduction the additional information the subject "The principles of State and Law" studied in 8 -9th grades of secondary school, and in the subject "Science of Law", studied in the system of secondary special, vocational education, higher education and in the system of advanced training of pedagogical specialists. Using the contiguous branches ensures the integration of new material and basic one. The content of new academic information is actively learned by students without additional hours. Using of active forms, methods and means of education provides the quality of learning this new information.

Keywords: *intellectual property, protection of intellectual property, legal protection of intellectual property, forming the culture of intellectual property, the system of continuous education.*

Использование интеллектуальной собственности в сфере информатизации, секторе промышленного и аграрного производства, системе здравоохранения и образования, является показателем уровня развития данной отрасли. С другой стороны, возникает необходимость в формировании культуры в области интеллектуальной собственности на этапе личностного становления молодых исследователей.

Сегодня в средствах массовой информации ведётся работа по просвещению населения в вопросах правового регулирования защиты прав на объекты интеллектуального труда. Данные вопросы отражены в принятых в последнее время нормативно-правовых документах и актах в 186 странах, вошедших во всемирную организацию интеллектуальной собственности (ВОИС), в том числе и в Республике Узбекистан.

Нормативно-правовые документы и акты ВОИС обеспечивают инновационное развитие науки, техники, технологий, здравоохранения, образования, культуры и т.д., и способствуют росту инновационных разработок, особенно среди творческой молодёжи. Активность такого процесса требует особых взаимоотношений среди авторов-разработчиков интеллектуальных ценностей. Необходимое закрепление правового статуса самого автора-разработчика предполагает в дальнейшем получение определённой выгоды. Поэтому распространение знаний, в особенности среди молодёжи, в области правовой защиты объектов интеллектуальной деятельности имеет немаловажное значение в социально-экономическом, политическом и интеллектуальном развитии личности. Процессы интеграции и глобализации современного общества при соблюдении правовых отношений самой личности, в том числе и в вопросах правовой защиты интеллектуальной собственности, требуют цивилизованных взаимоотношений между его членами.

В свою очередь, задача воспитания интеллектуально развитой молодёжи уже сегодня решается системой образования, на уровне общего среднего(8-9 классы), среднего специального (колледжи, лицеи - 3 года обучения) и высшего образования, включая систему повышения квалификации преподавателей. Формирование знаний правового регулирования защиты объектов интеллектуальной собственности, а также прав его разработчиков стало неотъемлемой частью развития правовой культуры в целом. Современное общество, ориентированное на высокий уровень знаний в данной области, готовит своих представителей к дальнейшим научным изысканиям, связанным с поиском форм, методов, средств формирования необходимых знаний и умений правовой защиты интеллектуальной собственности у участников образовательного процесса.

Изучение основ и понятий вопросов охраны результатов интеллектуальной деятельности учащимися 8-ых и 9-ых классов представляется возможным на основе предмета «Основы Государства и права», путём введения в содержание новой учебной информации, которая органически связана с основным программным материалом.

Изучение в экспериментальных классах основ законодательства по организации и обеспечению охраны интеллектуальной собственности учащимися сопровождалось повышенным интересом к такого рода знаниям. Сформированные представления о формах реализации своих прав при установлении правовых отношений с другими лицами в вопросах правомерности использования объектов интеллектуальной собственности, а также знания о наличии различных правонарушений являются компонентами культуры в данной области.

Важность получения знаний об организации охраны (защиты) интеллектуальной собственности и умений применять их на практике

обусловлена ростом интереса молодёжи к различным исследованиям, а результаты по применению их в учебной и производственной практике отражены в дипломных работах выпускников колледжей и лицеев, являющихся малыми научно-информационными ресурсами.

Усвоение знаний в области правовой защиты интеллектуальной собственности при применении активных форм, методов, средств обучения положительно влияет на уплотнение содержания занятия, а также на формирование гражданской позиции молодёжи относительно интеллектуальной собственности. Изучение и разъяснение отдельных положений Конституции (основного Закона), Законов, направленных на защиту прав в области интеллектуальной собственности, в иерархической взаимосвязи от простого к сложному, подзаконные акты и договора, заключаемые в данной области за годы независимости (к примеру, в Республике Узбекистан принято 15 Кодексов в различных отраслях, более 700 Законов и около 180 Международных договоров, подписанных Узбекистаном), обеспечивают широту мышления обучающихся, а также приобретение навыков анализа, синтеза, систематизации знаний в единой правовой системе.

На этапе обучения в средней общеобразовательной школе знание основ закона об ответственности за нарушение прав интеллектуальной собственности, обеспечении охраны интеллектуальной собственности со стороны государства и его органов, о порядке получения вознаграждения несовершеннолетними за интеллектуальный труд, о порядке оформления соответствующих документов и участия родителей или опекунов убеждает подростков в участии государства и различных институтов (семьи, махалли², образовательных учреждений) в его судьбе.

Обеспечение интеграции знаний Конституционного права, Гражданского права, Семейного права, Трудового права и Права интеллектуальной собственности РУз., способствует восприятию учащимися 8 класса законодательства как системы в целом.

При раскрытии учебного материала по интеллектуальной собственности в рамках предмета «Основы государства и права» (9 класс) содержательный акцент переносится на ознакомление с основными принципами и нормами Конституции, касающимися вопросов авторского права и других аспектов интеллектуальной деятельности.

• ² **Махалля** (узбекский квартал) – хранительница узбекских традиций. Это целая система отношений между жителями одного квартала, которая существовала в Узбекистане на протяжении многих веков и значительно повлияла на развитие узбекских традиций, быта. В некотором роде, это форма общины, объединенной на небольшой территории.

Изучая разделы законов Конституции, учащийся получает необходимую информацию по рассмотрению вопросов материального обеспечения и моральной поддержки со стороны семьи и государства на создание объектов интеллектуальной собственности (раздел «Семья ст.61-62»).

Знания о полномочиях Президента, как гаранта на предоставление возможности и прав каждого человека в области охраны и развития интеллектуальных способностей, являются «мощным» стимулом для создания объектов и продуктов интеллектуальной собственности.

В свою очередь, изучив личные неимущественные и имущественные права авторов, учащийся 9 класса получает необходимую информацию о возможностях самораскрытия и дальнейшей самореализации в данной области. Получаемые знания и умения в вопросах обеспечения охраны интеллектуальной собственности на разных уровнях являются основой для самоопределения в профессиональной сфере и условием дальнейшей реализации своих интеллектуальных способностей.

Своевременность и качественное усвоение несовершеннолетними знаний о гарантиях в организации охраны своих прав и прав других авторов на интеллектуальную собственность уже на уровне Конституции-основного закона, и других Законов Государства позволит формировать активную гражданскую позицию среди молодёжи.

Получая информацию о своём долге перед авторами-разработчиками и обществом в рамках Закона, несовершеннолетний при использовании произведения другого автора будет проявлять активность в качестве общественного контроля по использованию произведений, переходящих в общественное достояние. Такой процесс сопровождается формированием его самосознания, гражданской активности и ответственности перед членами общества в целом.

Учебная программа предмета «Основы государства и права» (8 класс) рассчитана на 34 учебных часа, из них для изучения новой учебной информации отводится 30 учебных занятий, 4 часа для повторения. Выделенные нами 12 учебных занятий обеспечивают углубление и расширение знаний в области интеллектуальной собственности (см. табл.1).

При формировании знаний и умений в вопросах правовой охраны интеллектуальной собственности с учётом возрастной категории (14-15 лет) учащихся и основного содержания предмета «Основы государства и права» предусмотрено введение новой учебной информации такого объёма и содержания, с применением активных форм и методов обучения, которые позволяют обеспечивать интеграцию основного учебного материала и материала для введения.

Таблиця 1

№	Тема урока	Содержание занятия по основной программе	Предлагаемая новая информация к учебному материалу по теме урока	Цель урока:
1 урок:	Введение (1 час).	Независимость Республики Узбекистан. Особенности предмета «Основы государства и права», связь с другими учебными предметами.	Формирование законодательства в сфере правовой охраны интеллектуальной собственности в период независимости Республики Узбекистан.	сформировать у учащихся умение самостоятельно определять факторы влияния на развитие системы интеллектуальной собственности в Узбекистане
2 урок:	I глава (раздел). Общество и государство (6 часов) Общество (1 час)	Понятие об обществе. Человек и общество.	Концептуальные основы человека и общества в условиях демократизации права, в том числе и в интеллектуальной собственности.	углубить знания о концептуальных основах сферы интеллектуальной собственности в Узбекистане.

Изучив предложенный учебный материал по вопросам интеллектуальной собственности во взаимосвязи с основным материалом, учащиеся получают интегрированные знания в области Конституционного права, Гражданского права, Семейного права, Трудового права и Права интеллектуальной собственности, что в дальнейшем будет способствовать целостности восприятия и интеллектуализации самой личности.

Обобщая учебный материал, учащийся сможет самостоятельно делать вывод о своих возможностях при создании объектов ИС, реализации своих прав и правовых отношений с другими лицами при использовании собственных объектов интеллектуальной собственности, о неправомерности их использования, а также правонарушениях в вопросах интеллектуальной собственности.

На данном этапе обучения необходимым является знание основ об ответственности за нарушение прав интеллектуальной собственности, об обеспечении охраны интеллектуальной собственности со стороны государства и его органов, о порядке получения вознаграждения за интеллектуальный труд, а также об участии и ответственности родителей или опекунов.

В 9-м классе на изучение предмета «Основы государства и права» отводится 34 часа, из них для изучения новой учебной информации отводится 30 часов, 4 часа – на повторение. Выделенные нами 10 учебных занятий при изучении в комплексе с основным учебным материалом обеспечат углубление и расширение знаний в области интеллектуальной собственности (табл. 2).

Таблица 2

№	Тема урока	Содержание занятия по основной программе	Предлагаемая новая информация к учебному материалу по теме урока	Цель урока:
1 тема:	I раздел. Основной закон Конституции. Конституционное право (1 час).	Область Конституционного права. Взаимосвязь с другими правовыми областями. Источники Конституционного права.	Интеллектуальная собственность в Конституционном праве. Правовые основы интеллектуальной собственности как источник Конституционного права.	закрепить знания учащихся о правовых основах интеллектуальной собственности в конституционном праве
3 тема:	Особенности Конституции Республики Узбекистан (1 час).	Особенности структуры Конституции Республики Узбекистан. Закрепление в Конституции общечеловеческих ценностей. Приоритет национальных интересов. Изменение и внесение дополнений в Конституцию Республики Узбекистан.	Закрепление интеллектуальных ценностей в Конституции. (статья 29)	научить раскрывать понятие «интеллектуальная ценность»

Решена проблема уплотнения содержания программного и нового учебного материала за счёт содержательной интеграции и применения активных форм, методов и средств её обеспечения. Введение учебной информации в предлагаемом объёме и изложении содержания, на наш

взгляд, будут в полной мере обеспечивать получение необходимых знаний в области интеллектуальной собственности и её правовой защиты.

В условиях стремительного социально-экономического, политического, духовно-нравственного развития и выхода Республики на мировой рынок вопрос о формировании культуры в области интеллектуальной собственности в век глобализации и интеллектуализации становится актуальным. Культура, опирающаяся на знания, ориентирована на формирование активной гражданской позиции через материализацию интересов, внедрение своих идей в виде продукта интеллектуального труда.

Изучение вопросов охраны интеллектуальной собственности в профессиональных колледжах и лицеях осуществляется в интегрированной форме на стыке областей: норм Конституционного права в области интеллектуальной собственности; Защиты прав авторов в административном законодательстве, в Кодексе об административной ответственности, в Гражданском и уголовном Кодексе, а также других Законов, норм в области интеллектуальной собственности Республики Узбекистан и международных норм, договоров и соглашений по авторскому праву, что позволяет расширить и углубить знания по вопросам правового обеспечения охраны продукта интеллектуальной собственности в Республике, и за её пределами. Умение своевременно обеспечить правовую охрану продукта интеллектуального труда, одновременно формирует и культуру по отношению к интеллектуальной собственности других авторов.

Такие знания необходимы для обучающегося сегодня и завтрашнего выпускника-специалиста. Раскрытие своих способностей в профессиональной деятельности сопровождается переходом от специалиста к профессионалу. Это предполагает, что в процессе трудовой деятельности при создании интеллектуальных ценностей, необходимо обеспечить охрану и защиту, которые требуют определённых знаний и умений, отраженных в учебном материале для введения в предмет «Правоведение» (изучается во втором полугодии системы среднего специального, профессионального образования - лицеи и колледжи).

В системе ССПО на изучение предмета «Правоведение» отводится 40 часов, из них для введения предлагаемой новой учебной информации нами выделены 6 учебных занятий. При изучении в комплексе с основным учебным материалом, на наш взгляд, будет обеспечено углубление, расширение знаний в области интеллектуальной собственности и возможностей правового обеспечения её защиты в своей стране и за рубежом (см. табл. 3).

В высшем образовании, с учётом сформированности профессиональной направленности самой личности потребность необходимых знаний в области правового обеспечения защиты

интеллектуальной собственности, на наш взгляд, может обеспечиваться отдельным учебным курсом «по выбору».

Таблиця 3

№	Тема урока	Содержание занятия по основной программе	Предлагаемая новая информация к учебному материалу по теме урока	Цель урока:
2 тема	Конституционные права (2 часа)	Конституция и её история развития. Основные функции Конституции, их постоянство. Конституционный надзор. Конституционно – правовые отношения субъектов и объектов.	Конституционные основы вопросов интеллектуальной собственности. Особенности норм Конституции в области интеллектуальной собственности.	сформировать умения по применению положений основного закона в вопросах охраны интеллектуальной собственности.
3 тема	Основы административного права (4 часа)	Источники административного права. Понятие административно-правовых отношений, их виды. Участники административно-правовых отношений. Понятие об административно – правовых нарушениях. Административные нарушения несовершеннолетних. Понятие об административной ответственности. Административная ответственность несовершеннолетних. Административное наказание.	Защита прав авторов административным законодательством. Нарушение права на интеллектуальную собственность в Кодексе об административной ответственности, меры ответственности.	расширить знания о видах нарушения, меры ответственности за нарушения прав на интеллектуальную собственность.

Сегодня исследование в решении вопроса введения учебной информации по правовому обеспечению защиты интеллектуальной собственности в процессе непрерывного обучения, от общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования, включая систему повышения квалификации преподавателей, является актуальным, так как охватывает весь период личностного и профессионального развития специалиста. Обеспечение знаниями по потребностям самих обучающихся является рациональным зерном в обеспечении совершенствования содержания образовательного процесса. Поэтому, говоря о культуре в сфере интеллектуальной собственности, мы естественным образом затрагиваем вопросы совершенствования всей системы образования, как одного из основных институтов формирования и развития личности.

Литература

1. Конституция Республики Узбекистан. 8 декабря 1992 г. Т.: ИПТД “Узбекистан”, 2012. - 40 с.
2. Закон Республики Узбекистан «О Национальной программе по подготовке кадров» 29.08.1997. <http://uzedu.uz/rus/info/officially/rulaws/19970829law/>
3. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». №464-І. от 29 августа 1998 г. uzedu.uz/rus/info/officially/rulaws/educationlaw/
4. Закон РУз «Об авторском праве и смежных правах» Принят Законодательной палатой 23 марта 2006 года www.lex.uz/Pages/GetAct.aspx?lact_id=1023494
5. Р. Х. Джураев, И. В. Афанасьева «К вопросу об интеллектуализации системы образования», г.Ташкент, журнал «Узлуксиз таълим» №5, 2013г.
6. Джураев Р. Х., Афанасьева И. В. “К проблеме инновационной направленности системы образования», международная научно-практическая конференция «Инновация -2013» г.Ташкент. с.86-87.
7. Елисеев А.Н., Шульга И.Е. Институциональный анализ интеллектуальной собственности: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 192 с.

Полякова В.

*здобувач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ
«Криворізький національний університет»*

УДК 37.091.33:373.5

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті подано структуру авторської моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи. Обґрунтовано сутність основних компонентів розробленої моделі. Конкретизовано основні ознаки високого, достатнього, середнього та низького рівнів готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: дидактична модель, самостійна навчальна діяльність, організація самостійної навчальної діяльності.

Полякова В.

соискатель кафедры педагогики Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

В статье подана структура авторской модели организации самостоятельной учебной деятельности учащихся старшей школы. Обоснована сущность основных компонентов разработанной модели. Конкретизированы основные признаки высокого, достаточного, среднего и низкого уровней готовности учащихся старшей школы к самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: дидактическая модель, самостоятельная учебная деятельность, организация самостоятельной учебной деятельности.

Polyakova V.

Competitor of the Department of Pedagogy of Krivoy Rog State Pedagogical Institute higher educational establishment «National University of Krivoy Rog»

**DIDACTIC MODELING OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT
LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL**

The author lodged structure model of organization of independent learning activities of students of high school. Substantiated essence of the basic components of the model is justified. The main features of a high-sufficient, medium and low levels of high school students' readiness for self-learning activities is fleshed out.

Kew words: didactic model independent educational activity, the organization of independent educational activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Актуальність проблеми визначається тим, що сьогоднішня система загальної середньої освіти України вимагає не тільки досягнення нового рівня теоретичних знань, але і перетворення педагогічної практики в завчасно передбаченому, прогностично обґрунтованому напрямі. При цьому особливого значення набувають питання побудування моделей об'єктів, які вивчаються, і серед них – модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи, як кінцевого результату і мети функціонування загальноосвітнього навчального закладу, бо, як відомо, чітко задані цілі дають можливість наукового прогнозування всіх інших параметрів педагогічних об'єктів, усвідомленню підходів до конкретних педагогічних явищ і процесів у їх специфіці.

Моделювання сьогодні широко використовується і в науці, і в техніці, і на виробництві, і навіть у повсякденному житті. Модель служить, головним чином, для здобуття наочних уявлень про інші об'єкти.

Метою статті є аналіз авторської дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи, визначення її основних функціонально-структурних компонентів та рівнів готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Моделювання широко використовується у педагогічних дослідженнях, і це не випадково, адже використання її як методу, зумовлює значне підвищення якості освіти. Більшість науковців розглядають моделювання як інтегративний метод, що дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне у дослідженні, поєднувати у ході вивчення педагогічного об'єкта побудову «наукової абстракції та експерименту» [7].

Моделлю (від грец. model – складене з частин, з'єднання) називають сукупність елементів (або компонентів), взаємопов'язаних між собою таким чином, що між ними виникає певна цілісність, єдність, тобто ці елементи функціонують як щось єдине ціле [5, с. 215]. При цьому вона набуває особливих функцій, які не були властиві окремим її компонентам. Дане поняття охоплює всі сторони того чи іншого складного об'єкта: його будову, склад, спосіб існування, форму розвитку.

На думку І. Зязюна, модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає чи відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [1].

Як зазначає Цехмістрова Г. С. «моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання, який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження. Суть моделювання полягає у заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним.» [4, с. 92].

У рамках освітньої парадигми існують різні дидактичні моделі. У світовому освітньому процесі у даний час функціонують п'ять основних моделей навчання:

- модель розвиваючої освіти (В. Давидов, В. Рубцов);
- традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн);
- раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер);
- феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс);
- неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар) [6, с. 268 – 270].

На думку І. Кокоріної, дидактична модель повинна містити у своїй структурі основні організаційно-методичні компоненти: цілі, зміст діяльності, форми організації навчального процесу, методи діагностики, критерії оцінювання і певні показники готовності [2].

Нами було сформульовано мету; визначено дидактичні умови, що забезпечують функціонування системи як єдиного цілого для отримання результату; структуру, тобто виділено основні функціонально-структурні компоненти, їх критерії та показники, а також визначено рівні сформованості готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності.

Крім того, самостійна навчальна діяльність учнів старшої школи, як специфічний різновид навчальної діяльності в цілому, потребує наукового обґрунтування з позицій теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблем дидактики загальної середньої освіти.

Про необхідність застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів говорив у своїх працях Ф.П. Корольов [3]. Він наголошував на таких ознаках системного підходу: цілісності, взаємодії елементів, зв'язках і відношеннях, зумовлених структурою педагогічної системи. При цьому дослідник зазначав, що цілісність чи системність передбачає підпорядкування загальній кінцевій меті всіх складових системи. Зміна або заміна одного параметра чи структурного компонента в цілісній системі суттєво впливає на всі інші. Він подає наступне визначення системи – «це не проста сума або навіть сукупність елементів, а цілісний комплекс елементів, які знаходяться в повних взаємозв'язках і відношеннях» [3, с. 112].

Про визначення системи через цілісність її структурних частин говорили також Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ілліна, О. Куракін, Л. Новікова, Ю. Сокольников та ін. «Цілісний підхід» розглядається в рамках системних педагогічних досліджень, у яких цілісність є показником, ознакою системи.

Система організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи є підсистемою більш високого ієрархічного порядку й комплексної організації – педагогічного процесу в середній школі. Цей факт зумовлює необхідність використання діяльнісного підходу для усвідомлення сутнісних властивостей діяльності, яка досліджується.

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, у якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, власному особистісному розвитку. Особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає особистісний розвиток людини. Саме цим пояснюється той факт, що в педагогічній літературі частіше вживається термін «особистісно-діяльнісний підхід», який характеризується: по-перше, ціннісним

ставленням, позитивними мотивами тих, хто навчається, у діяльності; по-друге, включенням особистого досвіду того, хто навчається, у навчально-виховний процес, який містить наступні елементи: когнітивний, операційний й аксіологічний.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в навчанні вимагає особистісно орієнтованої організації навчально-виховного процесу і його невід'ємної складової – самостійної навчальної діяльності. Розв'язання таких завдань видається можливим за наявності педагогічної підтримки індивідуальності учня, створення умов для задоволення його освітніх потреб, у тому числі, й у процесі організації самостійної навчальної діяльності. Дослідження психологічних основ організації самостійної навчальної діяльності та власний педагогічний досвід роботи у старших класах показали необхідність сприяння самореалізації особистості через стимулюючий характер взаємодії учителя і учня, коли педагог виступає не як інформатор, контролер, а як координатор і фасилітатор самостійної пізнавальної діяльності учня, спрямованої на постановку й розв'язання ним конкретних навчальних пізнавальних завдань.

Наша модель розроблялася також на основі компетентнісного підходу, що є підґрунтям для розробки науково-методичного забезпечення реалізації дидактичної моделі в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Пропонуємо розроблену нами дидактичну модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи (див. рисунок).

До структурних елементів, розробленої нами моделі ми включили: мету, методологічні підходи, дидактичні умови, функціонально-структурні компоненти, критерії визначення готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності та їх показники, рівні готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності (високий, достатній, середній і низький), результат (сформована готовність учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності).

Сформована готовність учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності визначалася за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями.

Високий рівень готовності до самостійної навчальної діяльності визначався за такими ознаками:

- учень чітко вмів ставити мету та бачити шляхи її вирішення;
- бере активну участь в науково-дослідницькій діяльності, виявляючи зразки творчості та відповідальності за свої рішення у нестандартних ситуаціях;
- вмів самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення;

- демонструє прагнення до саморозвитку, пропонуючи оригінальні варіанти оптимального вирішення проблемних чи конфліктних ситуацій дидактичної взаємодії;

- уміє вести переконливу, логічну, змістовну бесіду щодо певної проблеми.

Достатній рівень готовності до самостійної навчальної діяльності визначався за такими ознаками:

- вміє аналізувати навчальну інформацію, загалом самостійно застосовувати її на практиці;

- вміє узагальнювати і систематизувати навчальну інформацію;

- самостійно виконує передбачені програмою навчальні завдання;

- самостійно знаходить і виправляє допущені помилки;

- може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання навчального завдання;

- вміє контролювати власну діяльність.

Середній рівень готовності до самостійної навчальної діяльності визначався за такими ознаками:

- знайомий з основними поняттями навчального матеріалу;

- може самостійно відтворити значну частину навчального матеріалу і робити певні узагальнення;

- вміє за зразком виконати просте навчальне завдання;

- має стійкі навички виконання елементарних дій з опрацювання інформації.

Низький рівень готовності до самостійної навчальної діяльності визначався за такими ознаками:

- має фрагментарні знання незначного загального їх обсягу (менше половини навчального матеріалу) за відсутності сформованих умінь та навичок;

- розпізнає окремі об'єкти, явища і факти предметної галузі та може фрагментарно відтворити знання про них;

- відтворює частину навчального матеріалу; за допомогою вчителя виконує елементарні завдання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результатом реалізації розробленої моделі передбачається сформованість у учнів старшої школи готовності до самостійної навчальної діяльності.

Теоретичне обґрунтування дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи надає підстави для її експериментальної апробації в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи

Мета: - забезпечити формування ключової компетентності уміння вчитися; - забезпечити реалізацію принципу наступності між середньою і вищою ланками освіти

Системний	Діяльнісний	Компетентнісний	Особистісно-орієнтований
Дидактичні умови			
Дидактична адаптація форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності з метою реалізації принципу наступності в парадигмі: учень старшої школи – студент вищого навчального закладу.	Урізноманітнення діяльності у загальноосвітньому закладі наукового товариства, як однієї з ефективних організаційних форм самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.	Підвищення ролі навчально-стимулювальної функції аналізу й оцінки знань, умінь та навичок учнів у системі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.	Дидактична інтеграція змісту навчання, організаційних форм урочної і позаурочної роботи. Дидактична взаємодія учителя і учня, як необхідної складової успішної організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.
Функціонально-структурні компоненти			
мотиваційно-стимулювальний	організаційно-адаптивний компонент	змістово-інтеграційний	діяльнісно-варіативний
↓	↓	↓	↓
мотиваційний	Організаційно-адаптивна компетентність	Наявність знань, широта світогляду	Готовність до самодіяльності
↑	↑	↑	↑
Критерій визначення готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності			
рефлексивно-циклічний	результативно-прогностичний	Якісний аналіз діяльності, виконуваної самостійно	Ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності
Показники готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності			
- рівень зацікавленості щодо вивчення предмету; - наявність певної цілі щодо своєї подальшої професійної спрямованості; - орієнтація на успішну здачу ЗНО та вступ до ВНЗ	- спроможність самостійно опрацювати, оволодівати засвоєваним навчальний матеріал	- здатність виділяти головне і другорядне в інформації; - готовність системно мислити, використовуючи знання з різних галузей	- якість знань; - здатність до самоорганізації, раціонального розподілу часу, зусиль, обробки інформації
			- фактор задоволеності організацією самостійної навчальної діяльності
			- наявність внутрішньої потреби в самоосвіті; - потреба в спілкуванні, консультаціях; - внутрішня активність в організації самостійної навчальної діяльності
Рівні готовності учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності			
високий	достатній	↓	середній
			Низький

Результат: - сформована готовність учнів старшої школи до самостійної навчальної діяльності; - сформована компетентність уміння вчитися протягом всього життя; - здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації

Література

1. Бурчак Л. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бурчак Ліана Володимирівна. – Глухів, 2011. – 217 с.
2. Кокорина И. Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза как условие их подготовки к будущей профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кокорина Ирина Николаевна. – М. : РГБ, 2005. – 239 с.
3. Королёв Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королёв // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.
4. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Галина Степанівна Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – 240 с.
5. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / укладачі В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна; за заг. ред. В. І. Лозова – Х. : Апостроф, 2011 – 408 с.
7. Ягупов В. Педагогіка : навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ПСИХОЛОГІЯ*Главатських І.*

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 371.336.51(045)

ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ЕЛЕКТРОННИМ НАВЧАЛЬНИМ КУРСОМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті здійснюється аналіз зміну емоційно-психологічного стану студента в процесі роботи з електронним навчальним курсом під час вивчення вищої математики. Виявлення спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів є актуальним і необхідним для сприйняття навчальних предметів взагалі і зокрема вищої математики. Електронний курс при вивченні вищої математики, на думку автора, сприяє підвищенню ефективності підготовки інженерів-педагогів

Ключові слова: *електронні засоби навчання, емоційно-психологічний стан, мотивація, навчальна діяльність, особистість, рівень знань.*

Главатских І.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНЫМ КУРСОМ ПРИ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье анализируется изменение эмоционально-психологического состояния студента в процессе работы с электронным учебным курсом при изучения высшей математики. Выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности студентов является актуальным и необходимым для восприятия учебных предметов вообще и высшей математики в частности. Электронный курс при изучения высшей математики, по мнению автора, способствует повышению эффективности подготовки инженеров-педагогов.

Ключевые слова: *электронные средства обучения, эмоционально-психологическое состояние, мотивация, учебная деятельность, личность, уровень знаний.*

Glavatskich I.

Ph.D., assistant professor of general engineering subjects of the research professional pedagogical institute Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

THE EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITION THE STUDENT IN THE PROCESS OF WORK WITH ELECTRONIC TUTORIAL STUDY OF HIGHER MATHEMATICS

The article analyzes changes in the emotional and psychological state of the student in the process of work with electronic learning course in the study of higher mathematics. Identify the direction and level of development of internal motivation of educational activity of students is relevant and necessary for the perception of subjects in General and higher mathematics in particular. Електронний course of study of higher mathematics, according to the author, promotes increase of efficiency of preparation of engineers-teachers.

Keywords: *e-learning, emotional and psychological condition, motivation, learning activities, personality, level of knowledge.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними знаннями. Сьогодні в умовах розвитку вітчизняної освіти ні у кого не виникає сумніву, що електронні навчальні курси - це новітні засоби навчання сучасної системи професійної освіти. Поряд з показниками якості знань, важлива оцінка ефективності з точки зору змін емоційно-психологічного стану студента в процесі роботи з електронним навчальним курсом при вивченні вищої математики. Оцінка індивідуально-психологічної ефективності з позицій гуманізації освіти є не просто доцільною, а і необхідною при роботі конкретного студента з конкретним електронним навчальним курсом. На основі цього показника треба враховувати і здійснювати корекцію навчальних впливів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Проблему ефективного використання електронних засобів навчання досліджували Писаренко О.А., Орешкіна Л.В., інші. Але не проводилася експериментальна перевірка методики використання електронних курсів при вивченні вищої математики в процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. Отже, існує протиріччя між потребою експериментальної перевірки ефективності методики використання електронних курсів інженерами-педагогами і недостатністю теоретичних і науково-методичних розробок щодо критеріїв визначення ефективності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності методики

використання електронних навчальних курсів при вивченні математики з урахуванням зміни емоційно-психологічного стану студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. При оцінці електронних навчальних засобів вкрай рідко оцінюється їх вплив на емоційно-психологічний стан студентів. А вимога комфортності під час роботи студента з електронним навчальним курсом є однією з найважливіших. Для оцінки змін емоційного стану студентів у процесі роботи з електронним навчальним курсом при вивченні математики використано психологічний тест Ч.Д. Спілбергера "Шкала реактивної тривожності". Реактивна (ситуативна) тривожність пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією і виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію. За інтенсивністю і динамічністю у часі різна. Як стан вона характеризується суб'єктивними переживаннями емоцій (занепокоєння, напруження, нервозність). Тест із 20 питань, на кожне - чотири варіанти відповідей. Підсумковий показник за результатами аналізу тестування в межах від 20 до 80. Чим більший показник, тим вищий рівень реактивної тривожності [2].

На основі вимірювань рівня тривожності бралися наступні критерії оцінки доцільності і ефективності застосування електронного курсу для навчання: якщо рівень тривожності в результаті роботи збільшився, то використання цього засобу навчання для студента недоцільно; якщо рівень тривожності знизився або без змін, то застосування електронного курсу доцільне. Вказаний критерій може розглядатись тільки відносно роботи конкретного студента з даним електронним навчальним курсом [1].

Результати вимірювань рівня тривожності студентів у таблиці 1 та на рис. 1 і рис. 2.

Таблиця 1.

Рівень тривожності студентів

Рівень тривожності	Контрольна група				Експериментальна група			
	До початку експерименту		По завершенню експерименту		До початку експерименту		По завершенню експерименту	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
низький	2	9	2	9	1	6	2	12
середній	9	41	9	41	8	47	8	47
високий	11	50	11	50	8	47	7	41

За результатами аналізу змін рівня тривожності можна зробити висновок, що у контрольній групі змін не відбулося, а в експериментальній - на 6% збільшилась кількість студентів з низьким рівнем тривожності, на 6% зменшилась з високим рівнем тривожності. Причини змін: зменшення контактів з викладачем та одногрупниками, тобто обмеження зовнішніх

подразників при роботі з електронним навчальним курсом та звичність комп'ютерного середовища для молоді, від якого вони не очікують жодних погроз та небезпек.

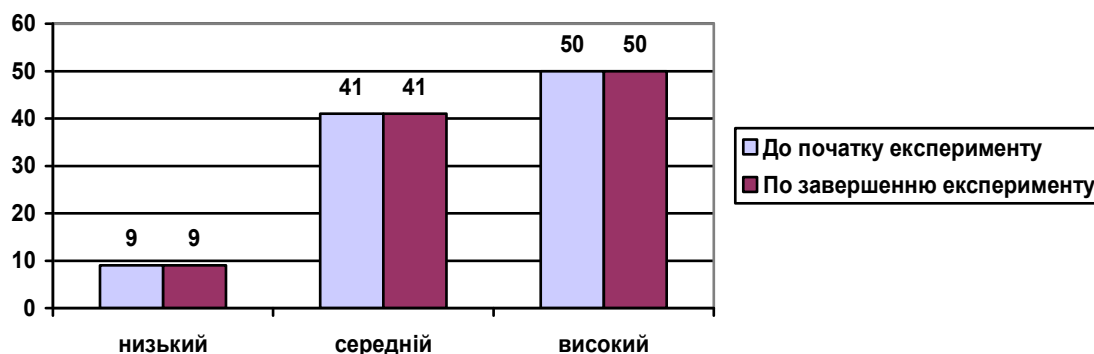


Рис. 1 – Рівень тривожності студентів контрольної групи

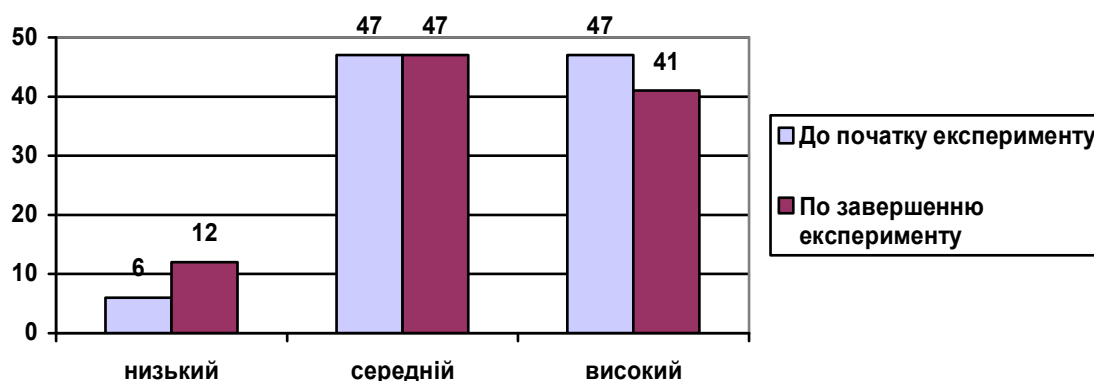


Рис. 2. Рівень тривожності студентів експериментальної групи

В умовах особистісно-орієнтованого навчання саме індивідуальність, особистість студента в центрі освітнього процесу, а підготовка спеціалістів передбачає розвиток системи їх потреб, мотивів. Визначальний вплив на результат навчання має мотивація, яка в основі спонукання до навчальної діяльності. Характер мотивації навчання і особливості особистості є показниками якості навчального процесу. Для успішного навчання фактор мотивації сильніший, ніж фактор інтелекту. Усвідомлення значимості мотиву для успішного навчання спонукало нас до визначення типу мотивації у студентів та її залежності від використання електронного курсу при вивченні вищої математики. Серед мотивів навчальної діяльності ми досліджували зовнішні і внутрішні. Мотив внутрішнім, якщо він співпадає з метою навчальної діяльності. Він пов'язаний з пізнавальною потребою суб'єкта, коли студент включений у процес пізнання, що додає емоційне задоволення. У навчальній діяльності домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом активності студента.

Зовнішньо мотивованою навчальна діяльність стає, коли оволодіння змістом предмету не ціль, а засіб досягнення інших цілей (отримання гарної оцінки, диплому, стипендії, похвали, визнання товаришів, підпора вимогам викладача тощо). Знання не є ціллю навчання, студент відчужений від процесу пізнання. Предмети для нього не є внутрішньо прийнятними, вмотивованими, а зміст їх не стає особистісною цінністю.

Викладач, зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, повинен звертати увагу на мотивацію навчальної діяльності студентів і прагнути до її активізації та підтримання на високому рівні. В якості методичного інструментарію, що дозволив визначити наявний рівень мотивації і проаналізувати її динаміку при використанні електронного комплексу ми взяли методіку діагностики спрямованості мотивації вивчення предмету, розроблену Дубовицькою Т.Д., мета якої – виявлення спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні предметів. Складається із 20 суджень і варіантів відповіді. За результатами аналізу тестування виявляють тип мотивації студента (внутрішня, зовнішня), рівень мотивації (низький, середній, високий). Методика може використовуватись у роботі з усіма категоріями студентів, здатних до самоаналізу і самозвіту. Серед інших сфер застосування вона передбачає виявлення ефективності застосування викладачем технології навчання: порівняння результатів дослідження мотивації у контрольній і експериментальній групах [2].

За результатами дослідження типу мотивації та рівня внутрішньої мотивації студентів будується таблиця 2 та діаграми (рис. 3-6).

Таблиця 2.

Мотивація у групах

Тип та рівень мотивації	Контрольна група				Експериментальна група			
	До початку експерименту		По завершенню експерименту		До початку експерименту		По завершенню експерименту	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Зовнішня	10	45	10	45	7	41	6	35
Внутрішня	12	55	12	55	10	59	11	65
низький	5	23	5	23	4	24	2	12
середній	15	68	15	68	12	70	13	76
високий	2	9	2	9	1	6	2	12

За результатами аналізу змін мотиваційної сфери студентів зроблено висновки, що змін у контрольній групі не відбулося, а в експериментальній групі частка студентів з внутрішньою мотивацією збільшилась на 6%, із

зовнішньою – зменшилась на 6%; кількість студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації зменшилась на 12%, а з середнім і високим – збільшилась на 6%. Отже, в результаті застосування електронного курсу відбулися позитивні зміни мотиваційної складової діяльності студентів експериментальної групи.

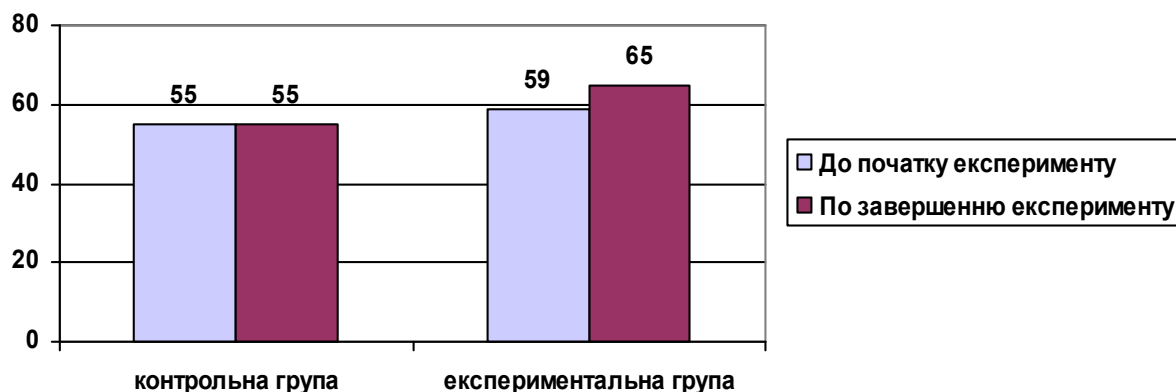


Рис. 3. Внутрішня мотивація

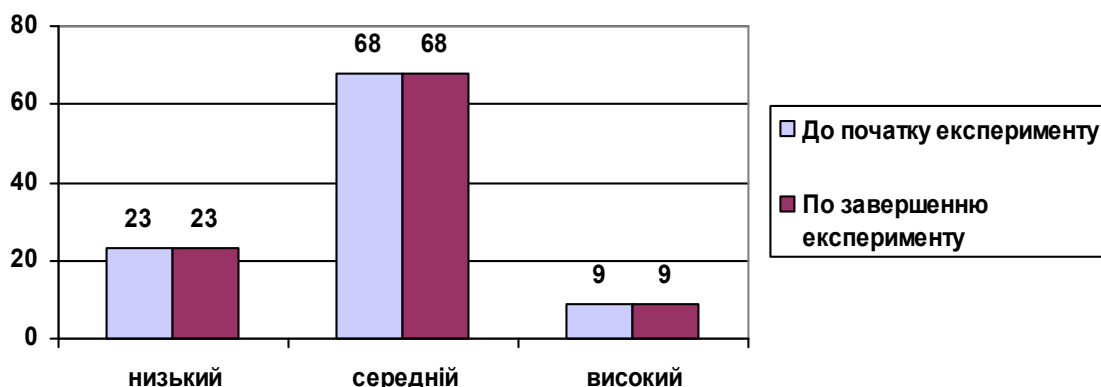


Рис. 4. Рівень внутрішньої мотивації студентів контрольної групи

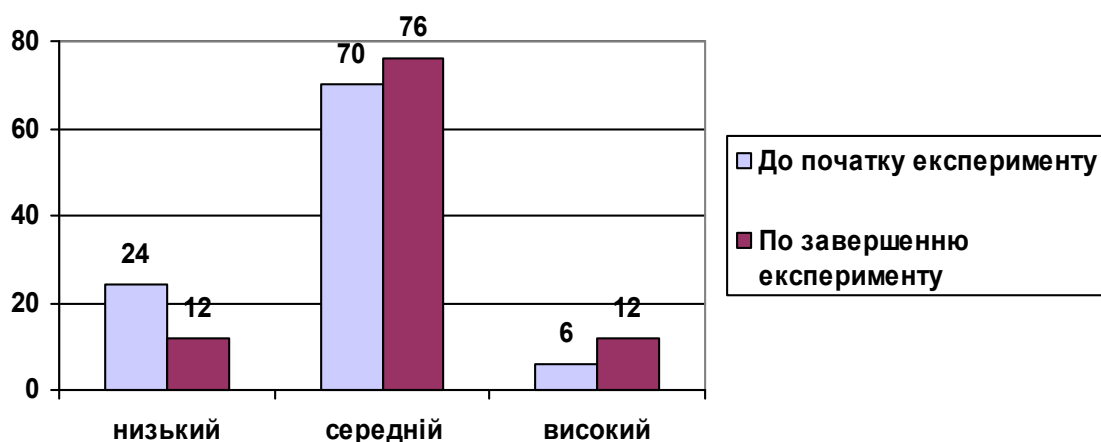


Рис. 5. Рівень внутрішньої мотивації студентів експериментальної групи

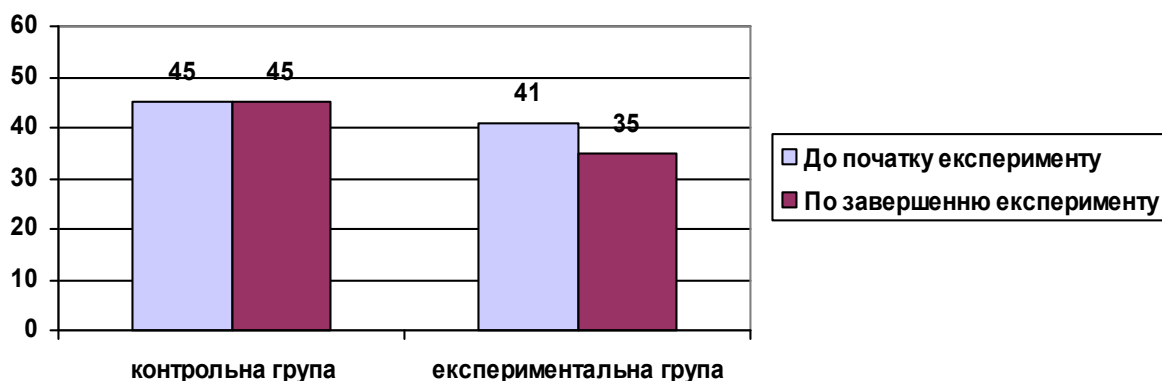


Рис. 6. Зовнішня мотивація

Результати експерименту показали, що при застосуванні електронного навчального курсу покращився тип мотивації, рівень знань студентів в експериментальній групі у порівнянні з контрольною та коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу. Відбулись позитивні зміни щодо рівня тривожності. Є позитивні зміни щодо рівня внутрішньої мотивації. Отже, дослідження показало, що застосування електронних курсів при підготовці інженерів-педагогів дозволило підвищити ефективність навчання.

Література

1. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002.–№2.– С. 42-45.

Москаленко О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету*

УДК 378.147: 656.071.1

ВПЛИВ НЕГАТИВНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ АВІАЦІЙНОГО ДИСПЕТЧЕРА

У статті проаналізовано впливи негативних факторів, зумовлених специфічними умовами професійної діяльності авіаційного диспетчера; диференційовано дві групи особливостей професійної діяльності диспетчера; розглянуто типи поведінки людини в екстремальних умовах та особливих ситуаціях.

Ключові слова: екстремальні умови, диспетчер, система УПР, стрес, шум.

Москаленко Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Кировоградской летной академии Национального авиационного университета

ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНЫХ ФАКТОРОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АВИАЦИОННОГО ДИСПЕТЧЕРА

В статье проанализированы влияния негативных факторов, вызванных специфическими условиями профессиональной деятельности авиационного диспетчера; дифференцированы две группы особенностей профессиональной деятельности диспетчера; рассмотрены типы поведения человека в экстремальных условиях и особых ситуациях.

Ключевые слова: экстремальные условия, диспетчер, система УВД, стресс, шум.

Moskalenko O.

candidate of pedagogical sciences, an associate professor of the Department of Foreign languages, Kirovograd Flight Academy of the National aviation university

THE INFLUENCE OF NEGATIVE FACTORS ON PROFESSIONAL ACTIVITY OF AIR TRAFFIC CONTROLLER

The article covers the problems of the influence of negative factors, caused by the specific conditions of the professional activity of an air traffic controller; two groups of features of professional activity of the controller have been differentiated; the types of a person's behavior in extreme conditions and non-standard situations have been considered.

Keywords: extreme conditions, air traffic controller, system of ATC control, stress, noise.

Постановка проблеми. В процесі керування повітряного судна (ПС) екіпаж взаємодіє з диспетчером – головним помічником та наставником при виконанні польоту. Незважаючи на те, що диспетчер управління повітряним рухом (УПР) знаходиться на землі, а не у повітрі, його діяльність не менш відповідальна, ніж пілота та має низку особливостей, обумовлених сучасними тенденціями розвитку техніки. Підвищення світових стандартів щодо контролю та управління транспортом призводять до складності операцій, які виконує диспетчер. При цьому зростає кількість об'єктів керування, ускладнення обладнання та аеронавігаційних радіотехнічних систем. Все це веде до підвищення вимог до професійної підготовки диспетчерів, в тому числі в екстремальних умовах.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні основи професійної підготовки льотно-диспетчерського складу розкрито в багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях Р. М. Макарова, Є. В. Кміти, Д. В. Сіненка, О. М. Керницького, Г. С. Пащенко, В. В. Півень, Д. Л. Котляра, О. М. Онищенко, О. О. Щербакової, Р. М. Джафарзаде, С. Г. Косачевського, С. Г. Лобаря, Г. В. Асташової, О. О. Рачка, С. М. Зиньковської, В. А. Пономаренка, П. А. Корчемного та ін.

Постановка завдання. Специфічні особливості професійної діяльності диспетчерів пов'язані насамперед з високим ступенем відповідальності за безпеку польотів, нерівномірно розподіленим навантаженням, складністю метеообстановки. Для розкриття сутності професійної діяльності диспетчера ми визначили завдання статті – проаналізувати негативні впливи, зумовлені специфічними умовами роботи авіаційного диспетчера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система ОНР спрямована на забезпечення безпечного та впорядкованого потоку повітряного руху та є результатом взаємодії «людина – машина», однієї з категорій загальноприйнятої моделі SHELL [1]. Для оптимальної реалізації цієї взаємодії потрібно враховувати можливості людини-оператора у поєднанні із досягненнями техніки, в тому числі при виконанні завдань, які виходять за межі їх можливостей. Умови, в яких диспетчер виконує професійні обов'язки, не завжди є оптимальними та погіршуються такими додатковими факторами [3]: кількість диспетчерів залишається незмінною, навіть у випадках, коли її потрібно збільшити у зв'язку із збільшенням кількості ПС. З іншого боку, системи УНР автоматично розподіляють стандарти ешелонування між великою кількістю ПС, внаслідок чого збільшується пропускна спроможність системи, а разом з тим втручання диспетчера у процес УНР та додаткове навантаження при недотриманні правил ешелонування. Крім того, часто обмеження за шумом не дозволяють диспетчерам та пілотам використовувати найкращі для них ЗПС, маршрути вильоту або схеми заходу на посадку.

Деякі характерні для диспетчера особливості розділені в авіації на дві категорії: ті, на які впливає система УНР, та фундаментальні загальні особливості людини [3]. До першої категорії віднесені стрес, нудьга, самовдоволеність та помилки людини. Інша категорія об'єднує особливості незалежні від системи УНР, а ті, що стосуються психофізіологічних відмінностей, компетентності при розв'язанні завдань, індивідуальні характеристики людини при опрацюванні інформації, процесі прийняття рішень, мислення.

Специфічність роботи диспетчера полягає насамперед у наявності стресу. Кількість захворювань, пов'язаних зі стресом, у порівнянні з іншими категоріями фахівців, зумовлена умовами роботи диспетчера. Це пов'язано з жорсткими вимогами щодо розв'язання професійних завдань, дефіцитом часу, відповідальністю за прийняте рішення, відмовою обладнання. Іноді стрес виникає під впливом таких факторів, як вплив навколишнього середовища, напружені стосунки між колегами, відповідальність за відмову обладнання, незадовільна оцінка навичок диспетчера, робота понад нормованого часу.

Виникнення стресу зумовлене двома факторами [3]: 1) змінний режим роботи, що призводить до порушення сну, впливає на соціальні відносини; 2) виникнення стресу незалежно від роботи, пов'язано з сучасним темпом життя. Якщо у диспетчера з'являються ознаки стресу, його треба негайно усунути від роботи, оскільки безпека польотів та УПР не мають бути під загрозою. Ефективним є попередження стресових ситуацій шляхом правильної організації робочого міста, раціонального розподілу змін, графіку роботи, правильного формулювання завдань. Також важливим завданням з боку керівництва є турбота про здоров'я та добробут колег. Попередження стресів на роботі залежить від виявлення їх причин. Наприклад, причинами стресу можуть бути підвищені вимоги, перевантаження одного диспетчера, нерівномірно розподілені години роботи, цикли «робота – відпочинок». Вихід із такого становища може бути здійснення відповідних змін: зменшення навантаження, переведення диспетчера на більш легку роботу, корегування робочих годин, складання правильного графіку роботи (чергування нічних та денних змін). Сьогодні проводиться багато досліджень, спрямованих на виявлення причин та попередження стресу, але ця проблема залишається актуальною не тільки для диспетчерів УПР та ще не розв'язана повною мірою.

Набагато менше опрацьована проблема, пов'язана з виникненням нудьги на робочому місті диспетчера [3]. Проте нудьга є достатньо серйозною проблемою. Вона виникає у випадку, коли людина не веде активну діяльність. У диспетчера нудьга може виникнути і тоді, коли робота стала для нього монотонною та не потребує зусиль, хоча навантаження залишається незмінним. Це призводить до зниження рівня уваги та швидкості реакції, що впливає на рівень БП. Попередження цієї ситуації полягає у розробці завдань з ієрархічною структурою, які потребують розв'язання з поступовим збільшенням ступеню складності, що веде до додаткового навантаження та отримання навичок більш високого рівня. Також слід уникати частого повторення матеріалу, підтримувати новизну, складати завдання в залежності від індивідуальних можливостей диспетчера. Якщо час

триває повільно, людина починає придумувати завдання для того, щоб час пройшов швидше. Це відволікає диспетчера та суперечить забезпеченню ефективного УПР. У циркулярі ІСАО 241 надано такі рекомендації для зниження ймовірності виникнення нудьги на робочому місці [3]: надати можливість диспетчеру самостійно планувати та регулювати робоче навантаження; планувати штатний розклад таким чином, щоб робота потребувала високої кваліфікації; планування завдань, робочого міста, обладнання повинні сприяти ієрархії навичок та забезпечувати можливість їх використання; сприяти роботі диспетчера у групі, а не одному, оскільки нудьга у групі виникає рідше, ніж на самоті.

Іншою проблемою, зафіксованою в роботі диспетчера, є впевненість. На перший погляд, впевненість необхідна для швидкого прийняття рішень та розв'язання завдань. Нерішучим диспетчерам немає міста в УПР. Проте надмірна впевненість призводить до появи самовдоволеності, що виражається у тому, що кожне утруднення йому здається незначним, а проблема задалегідь розв'язаною. Тому в процесі підготовки або підвищення кваліфікації рекомендовано запровадити більш високі вимоги щодо робочого навантаження, розв'язання неординарних завдань з урахуванням інтелектуальних обмежень кожного диспетчера.

Велику увагу у дослідженні негативного впливу на професійну діяльність диспетчера ІСАО приділяє втоми [3]. Безумовно, диспетчери схильні до втоми. При перевтомленні у диспетчера погіршуються розумові здібності, знижується працездатність, що негативно впливає на УПР та безпеку польотів. Керівництво не повинно допускати перевтоми диспетчера, надавати надмірні робочі години або висувати необґрунтовано високі вимоги до розв'язання професійних завдань. Вихід із цієї ситуації полягає у раціональному розподілі обов'язків, скороченні тривалості робочої зміни, оптимальній організації циклів відпочинку, забезпеченні додаткового тренування диспетчерів, використанні комп'ютерів та сучасного обладнання. Навіть в умовах зниженого навантаження, нудьги та низької інтенсивності руху диспетчеру потрібні перерви для відпочинку. Навіть при цьому рекомендовано, щоб робочий день диспетчера тривав не більше 8 годин. Деякі диспетчери складають графік роботи таким чином, щоб мати більше вихідних після змін, працюють у нічні зміни, але це не повинно досягатися за рахунок втоми та загрозувати безпеці та ефективності УПР. Також слід враховувати вік диспетчерів. Старшим за віком диспетчерам не рекомендовано працювати у нічні зміни, хоча їх досвід може певною мірою компенсувати зниження працездатності.

Доцільно зупинитися на фізичних негативних умовах роботи диспетчера, а саме шумі [3]. Високий рівень шуму знижує ефективність УПР. Диспетчеру доводиться часто взаємодіяти з іншими диспетчерами, у випадках, коли фоновий шум передається по каналах радіозв'язку сусіднім диспетчерам або навпаки в кабінку пілотів. З-поміж сучасних засобів, які регулюють рівень шумів популярними є безшумна вентиляція, шумопоглинаючі панелі, забезпечення швидкого затухання звукових хвиль для зниження шуму від ПС. Оптимальний рівень шуму у приміщенні, де працює диспетчер – 55 дБ. Це дозволяє оптимально спілкуватися з пілотами та іншими диспетчерами. Якщо рівень шуму занадто високий, диспетчеру приходится кричати. У таких умовах важливе повідомлення може бути не почуте та пілот може здійснити помилкові дії. Тому слід приймати міри щодо дотримання низького рівня шуму у робочому просторі УПР. Простежуючи роботу у команді пілота та диспетчера, слід звернути увагу на взаємозв'язок між шумом та веденням радіопередач. Ймовірність потенційних помилок мовленнєвих повідомлень диспетчера призвели до появи фонетичного алфавіту ІСАО. Цей алфавіт з'явився у результаті підбору слів, які максимально відрізняються звуковою тональністю з метою передачі по шумних каналах радіозв'язку. Крім використання алфавіту пілоти та диспетчери повинні говорити чітко та повільно, особливо в кінці робочої зміни, коли настає втомленість. Для запобігання втрати початку та кінця повідомлення, які можуть бути вирішальними, слід їх повторювати, а пілоту – підтвердити отримання повідомлення. Аналогічно, особливу увагу слід приділяти схильності людини чути те, що вона хоче, а не те, що сказано у дійсності.

Важливе значення для професійної діяльності пілотів та диспетчерів має розмежування типів поведінки людини в екстремальних умовах та особливих ситуаціях. Фахівець може бути достатньо підготовленим професійно, але його поведінка в особливих умовах може бути непередбаченою. Людина може неправильно сприймати інформацію, пропускати її, приймати неадекватні рішення та реалізовувати їх. В авіації це має надзвичайно важливе значення. Існує чотири типи реакцій в екстремальних та особливих умовах професійної діяльності [2]: напружена (емоційне, імпульсивне сприйняття обстановки); гальмівна (повна загальмованість у стресовій ситуації, що призводить до зриву діяльності, безконтрольності поведінки, стану афекту), боязлива (страх, розгубленість та утруднення в організації інтелектуальної діяльності, прагнення уникнути виконання відповідальних професійних операцій), прогресивна (висока працездатність, наполегливість, сконцентрованість сил на виконання операцій).

Висновки. Отже, професійна діяльність диспетчера динамічна та ускладнена. Диспетчеру треба утримувати цілісну картину повітряного руху у пам'яті. Тому робоче навантаження диспетчера не повинно перевищувати встановлених стандартів. Занадто мале навантаження спричиняє нудьгу, знижує рівень уваги та працездатності, призводить до втрати навичок. Особливо це відбувається у періоди низької кількості ПС у повітряному просторі. Разом з тим, існує складність повітряної обстановки, яка не залежить від кількості ПС. Тому у роботі диспетчера неможливо передбачити зниження одного навантаження за рахунок іншого.

Література

1. Герасименко Л. С. Адаптація викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах: [Монографія] / Людмила Сергіївна Герасименко. – Кіровоград: 2012. – 216 с.
2. Макаров Р. Н. Авиационная психология : Учебник / Р. Н. Макаров, М. И. Рубец. – М. : МНАПЧАК, 2003. – 312 с.
3. Человеческий фактор при управлении воздушным движением // Человеческий фактор : Сб. мат. № 8. – Циркуляр ІСАО 241 / АН 145. – Монреаль, Канада, ІСАО, 1993. – 51 с.

Шищенко В.

викладач кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК 378.147:373.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про різноманітні підходи до вивчення мотивації. Розглянуто характеристики мотивації в галузі психолого-педагогічних досліджень. З'ясовано роль мотивації в процесі формування особистості, у процесі навчальної діяльності. Встановлено, що мотивація може розглядатися як джерело активності й одночасно як система спонукань до будь-якої діяльності. Цей феномен вивчається в різних аспектах, а відповідно й визначається по-різному. Мотивацію розглянуто як конкретний мотив, як єдину систему мотивів, як особливу сферу, котра містить потреби, мотиви, цілі, інтереси у їхній складній взаємодії. Вона описується виключно широкою сферою, яка включає в себе і установки, що здійснюються автоматично, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту змістовну перспективу подальшого розвитку її спонукання, без якої турботи повсякденності

втрачають своє значення. Доведено, що можна говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив в їхній структурі. Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає направленість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими.

Ключові слова: мотивація, психологія, система, цінність, мотив.

Шищенко В.

преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье речь идет о различных подходах к изучению мотивации. Рассмотрены характеристики мотивации в области психолого-педагогических исследований. Определена роль мотивации в процессе формирования личности и в процессе учебной деятельности. В частности установлено, что мотивация рассматривается как источник активности и одновременно как система побуждений к любой деятельности. Поэтому феномен изучается в системе сложных взаимодействий.

Ключевые слова: мотивация, психология, система, ценность, мотив.

Shyshenko V.

-teacher of the department of the theory and methodics of professional education of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDY OF MOTIVATIONS AS FACTOR FORMATIONS OF THE PERSONALITY

In article it is a question of various approaches to motivation studying. Motivation characteristic in the field of psychological and pedagogical researches are considered. The motivation role in the course of formation of the personality and in the course of educational activities is defined. In particular it is set that the motivation is considered as a source of activity and as well as motivation system to any activities. Therefore the phenomenon is studied in system of difficult interactions.

Keywords: motivation, psychology, system, value, motive.

Постановка проблеми. Сьогодні значно актуалізувалася проблема створення позитивної мотивації до навчання. Опитування вчителів-практиків доводять, що сучасні діти недостатньо зацікавлені навчальним процесом, мало читають, мають низький рівень мовленнєвої та комунікативної культури. Однією з причин науковці називають відсутність позитивної, стійкої мотивації до навчання. З огляду на це, виникає потреба в ґрунтовному вивченні цього феномену.

Мета статті – розглянути психолого-педагогічні аспекти вивчення мотивації в контексті формування особистості.

Виклад основного матеріалу. Розуміючи мотивацію як джерело активності і одночасно як систему спонук будь-якої діяльності, даний феномен вивчається в самих різних аспектах, через що трактується авторами по-різному. Дослідники визначають мотивацію як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу сферу, що включає потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії.

Відомий американський психолог А. Маслоу створив ієрархічну модель мотивації, запропонувавши таку класифікацію людських потреб:

- Потреби фізіологічні (органічні) - голод, спрага, статевий потяг та ін.
- Потреби в безпеці - відчувати себе захищеним, позбутися страху, від агресивності.
- Потреби в приналежності і любові - належати до спільності, знаходитися поряд з людьми, бути прийнятим ними.
- Потреби поваги (шанування) - компетентність, схвалення, визнання, авторитет, досягнення успіхів.
- Пізнавальні потреби - знати, вміти, розуміти, досліджувати.
- Естетичні потреби - гармонія, симетрія, порядок, краса.
- Потреби в самоактуалізації - реалізація своїх цілей, здібностей, розвиток власної особистості [3].

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (Ж. Нютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С. Рубінштейн), або з предметом потреби. Так, в контексті теорії діяльності О. Леонтьєва термін «мотив» вживається не для позначення переживання потреби, а означає те об'єктивне, в чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що зорієнтована діяльність. Зазначимо, що розуміння мотиву як «опредмеченої потреби» визначає його як внутрішній мотив, що входить в структуру самої діяльності.

Найпоширенішою для цілей мотивації є класифікація потреб, запропонована А. Маслоу, який розрізняє п'ять типів потреб: фізіологічні; безпеки й захисту; соціальні; поваги; самовираження. Д. Мак-Клелланд доповнив цю класифікацію такими потребами, як потреба влади, успіху і приналежності. Ф. Герцберг мотивуючими факторами вважає відчуття успіху, просування по службі, визнання з боку інших людей, відповідальність, збільшення можливостей.

На основі потреб формуються мотиви - усвідомлені спонукання людини до діяльності або поведінки. Мотиви тісно пов'язані з потребами і навпаки. Їх зв'язок виявляється в тому, що потреби реалізуються в поведінці і діяльності. Мотивами можуть виступати і потреби, і інтереси, і прагнення, і

бажання, і почуття, і думки. Сукупність мотивів поведінки і діяльності розглядається як мотиваційна сфера особистості. У цілому ця сфера є динамічною й змінюється в залежності від багатьох обставин. Проте, ядром мотиваційної сфери, її «стрижнем» виступають відносно стійкі й домінуючі мотиви (саме в них першочергово виявляється спрямованість особистості).

Мотив на відміну від мотивації - це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійким особистісним властивістю, зсередини спонукає до здійснення певних дій. Мотив також можна визначити як поняття, яке в узагальненому вигляді представляє безліч диспозицій. Поняття "мотив" часто співвідносять з терміном "потреба". Мотив є формою прояву потреби людини. Це спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Поняття "мотив" вужче від терміна "потреба".

Найбільш широким є поняття мотиваційної сфери, у зміст якого Л.С. Виготський включає афективну, вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби. У психологічному контексті мотивація об'єднує в собі рушійні сили поведінки.

Суть мотивації як психологічної категорії розкрито в працях П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. Деякі психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів поведінки і діяльності (Л. Божович, В. Ковальов, Я. Скалкова); інші вважають, що мотивація містить всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні настанови тощо (В. Асєєв); треті розглядають мотивацію як властивість, якість особистості (В. Мерлін) або як спрямованість особистості людини, наявність чи відсутність у неї суспільної адаптивності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини [4].

Відомі психологи та педагоги-дидакти М. Данилов, В. Ільїн, С. Максименко, О. Савченко, Ю. Шаров та інші, розглядаючи мотивацію як психологічну категорію, здебільшого досліджували мотивацію загалом, а також і окремі її елементи. Вивчалися й такі мотиваційні компоненти, як пізнавальний інтерес (Г. Щукіна, В. Башарін), пізнавальна потреба (В. Ільїн, Г. Кирилова, Ю. Шаров), мотивація навчання і праці (О. Гребенюк), мотивація навчальної діяльності (О. Глазунов, О. Цветкова), мотивація в теорії і методиці навчання (О. Савченко, А. Усова та ін.).

Відповідь на запитання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, заради чого вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації. У найзагальнішому плані мотив - це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення якоїсь дії, включену до діяльності, що визначається цим мотивом.

Складність та багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює численність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (С. Рубінштейн, М. Аргайл, Дж. Аткинсон, Л. Божович, А. Маслоу, З. Фрейд, В. Чудновський, П. Якобсон та ін.) Суттєвим є те, що основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної (енергетичної) та змістовно-значеннєвої сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. М'ясищев), співвідношення змісту і значення (О. Леонтьєв), інтеграція спонукань і їх змістовий контекст (С. Рубінштейн), направленість особистості і динаміка поведінки (Л. Божович, В. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Гальперін) та т.д.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Найвищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий. В.Г. Алексєєв відзначає, що мотиваційна система людини має набагато складнішу будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, яка включає в себе і установки, що здійснюються автоматично, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту змістовну перспективу подальшого розвитку її спонукання, без якої турботи повсякденності втрачають своє значення. Все це, з одного боку, дозволяє визначити мотивацію як складну, багаторівневу неоднорідну систему спонукань, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності і т.д., а з другого – говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив в їх структурі. Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає направленість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими.

Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності одна з головних в психології. У мотивах і цілях найбільш чітко виявляється системний характер психічного. Звідки і як виникають мотиви і цілі індивідуальної діяльності? Вирішення цих питань має велике не тільки теоретичне, але і практичне значення.

Найповнішим є визначення мотиву, запропоноване одним з провідних дослідників цієї проблеми – Л.І. Божович. Вона зазначає, що в якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, відчуття і переживання, все те, в чому знайшла втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато протиріч в його тлумаченні, де об'єднуються

енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому підкреслимо, що поняття «мотивація» виступає тим складним механізмом співвідношення зовнішніх і внутрішніх фактів веління, який визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності [2].

Найбільш широким є поняття «мотиваційної сфери», що включає і афектну, і вольову сферу особи, переживання, задоволення, потреби.

Істотним для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б.І. Додоновим його чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, що «мотивує» сили винагорода за діяльність. Перший структурний компонент умовно названий «гедонії», останні три — цільовими її складовими. У той же час перший і другий виявляє спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (це процес і результат), будучи внутрішніми але відношенню до неї, а третій і четвертий фіксує зовнішні (негативні і позитивні по відношенню до діяльності) чинники дії. Істотно те, що два останніх, визначуваних як винагорода і уникнення покарання, є, за Дж. Аткинсоном, складових, співвідносні із структурою навчальної діяльності, виявилось дуже продуктивним для аналізу навчальної мотивації. Інтерпретація мотивації і її структурній організації проводиться і в термінах основних потреб людини (Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, А. Маслоу і ін.)

Навчальна мотивація, як будь-який інший її вид, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Про це свідчать приведені нижче класифікації мотивів учіння, які дозволяють відзначити, що навчальна діяльність школярів зумовлювалася ієрархією мотивів, де домінуючими можуть бути або внутрішні, або зовнішні мотиви. А.К.Маркова підкреслює, що мотивація учіння складається з ряду постійно змінних спонук, які вступають в нові відносини один з одним. Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, вхідних в неї спонук, поява нових, зрілих, інколи суперечливих стосунків між ними. Тому перед викладачами стоїть складне завдання визначення не лише домінуючого мотиву, але і обліку всієї структури мотиваційної сфери учня в загальній структурі навчального процесу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У межах нашого дослідження мотивація навчальної діяльності розглядається як динамічний процес формування мотивів учіння, що включає створення готовності, прийняття навчального завдання, орієнтування в навчальному матеріалі, навчальні дії, спрямовані на перетворення навчального матеріалу і контроль своєї роботи.

У цьому визначенні ми керувалися узагальненнями відомого педагога Ю.К. Бабанського, який відзначав, що мотиви учіння треба виховувати, розвивати, стимулювати і, що особливо важливе, треба учити школярів «самостимулювати» свої мотиви» [1].

Таким чином, аналізуючи проблему мотивації навчальної діяльності, необхідно виділити чинники, через які можна впливати на динаміку мотиваційних структур, отже управляти їх перебудовою. До таких чинників відносяться: зняття оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль навчального спілкування, наявність ситуації вибору, особистісна значущість навчального матеріалу, вибір доцільного виду діяльності (продуктивний, творчий або репродуктивний), наявність інтересу до змісту і процесу навчання. Необхідним чинником створення в учнів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності є надана їм можливість проявити в учінні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Избр. пед. труды / Сост. Ю. К. Бабанский. М., 1990. – 314 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Изд-во Питер, 2006. – 352 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – С. 46.

Остополець І.

доцент кафедри загальної психології ВДНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Шепілова Г.

студентка 4 курсу факультету фізичного виховання ВДНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 159.923.2:37.011.3 - 051

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

У статті доведено, що Я-концепція вчителя впливає на всі аспекти його професійної взаємодії, в тому числі й на встановлення стосунків з учнями, формування індивідуального стилю спілкування в процесі педагогічної діяльності. Емпіричні дослідження складових Я-концепції вчителів показали, що вчителі з позитивною Я-концепцією є більш

ефективними в професійній діяльності, чим педагоги з негативною і неузгодженою Я-концепцією.

Ключові слова: Я-концепція, образ Я, самовідношення, самооцінка, стиль спілкування, стиль керівництва.

Остополец І.

доцент кафедри общей психологии ВГУУ «Донбасский государственный педагогический университет»

Шепилова А.

студентка 4 курса факультета физического воспитания ВГУУ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В статье доказано, что Я-концепция учителя влияет на все аспекты профессионального взаимодействия, в том числе и на развитие отношений с учащимися, формирование индивидуального стиля общения в процессе педагогической деятельности. Эмпирические исследования составляющих Я-концепции учителей показали, что учителя с позитивной Я-концепцией более эффективны в профессиональной деятельности, чем педагоги с негативной и не согласованной Я-концепцией.

Ключевые слова: Я-концепция, образ Я, самоотношение, самооценка, стиль общения, стиль руководства.

Ostopolets I.

associate Professor, Department of General Psychology "Donbass State Pedagogical University"

A. Shepilova

4th year student of physical education VGUU "Donbass State Pedagogical University "

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF I - CONCEPTS ON THE FORMATION OF TEACHERS STYLE OF INTERACTION WITH STUDENTS

In this paper it is proved that the self-concept of teachers affects all aspects of their professional interactions, including the establishment of relations with students, the formation of individual communication style during educational activities. Empirical research components of self-concept of teachers showed that teachers with a positive self-concept are more effective in the profession, the teachers and inconsistent with negative self-concept.

Keywords: self-concept, self-image, self-attitude, self-esteem, communication style, leadership style.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно-гуманістична орієнтація освіти стає загально визнаною необхідністю. Головні її напрямки - любов до дітей, захист прав та інтересів дитини, піклування про їхнє самопочуття, емпатійне ставлення до кожної дитини, розвиток та формування дитячої особистості, повага до батьків і сімейних традицій тощо. На ці пріоритети наголошено в Національній програмі розвитку освіти в Україні, яка регулює навчально-виховну діяльність у сучасному освітньому процесі.

Важливу роль в цьому набуває особистість педагога, бо саме від його професіоналізму і компетентності, від його позицій і досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи і, взагалі, майбутнє України.

Проблема розвитку професійної самосвідомості вчителя, в цілому, досить популярна серед вітчизняних і зарубіжних дослідників. В наукових працях Р. Бернса [1], М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, О.М.Леонтєва, Л.М.Мітіної [3], В.В. Століна, І.С. Кона, О.М.Пехоти [6], розглядаються різноманітні аспекти вивчення цієї проблеми. Але сьогоднішні соціальні умови викликають нові проблеми і труднощі. Зокрема, на жаль, до теперішнього часу, в недостатній мірі вивчено особливості впливу Я-концепції вчителів як складової професійної самосвідомості на процес взаємодії з учнями, механізми розвитку Я-концепції педагогів, а також шляхи та засоби психокорекції Я-концепції вчителів та її окремих складових. Необхідністю уточнення цих питань було обумовлено вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Формулювання цілей статті (постановка завдання). У сучасній психології відмічається значний інтерес до проблеми Я-концепції. Це пов'язано з тим, що в наш час не втрачає своєї значущості проблема розвитку у людини позитивних уявлень про самого себе, про власну особистість - уявлень, які поєднуються поняттям "Я-концепція".

Як наукове поняття Я-концепція увійшло в психологію порівняльно недавно, хоча це не означає, що описувана реальність психічного життя людини раніш не вивчалася. В наукових працях Р. Бернса [1], О. П. Грищук [4], М. Й. Боришевського, Л. С. Виготського, О. М.Леонтєва, Л. М. Мітіної [3], А. К. Новоприходько [4], І. Ю. Остополець [5], В. В. Століна, І. С. Кона, О. М. Пехоти [6] розглядаються різноманітні аспекти вивчення цієї проблеми.

Проаналізувавши різні підходи до побудови теорії Я-концепції, вважаємо за необхідне відзначити наступне:

- не існує єдиного уявлення щодо визначення поняття «Я-концепція». Термін «Я-концепція» широко використовується в психології та означає сукупність всіх уявлень індивіда про себе, свою власну особистість, сполучену з його самооцінкою.

За змістом та своєю сутністю це поняття пов'язане із самосвідомістю особистості. Це динамічна система уявлень людини про саму себе, в яку входять як усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, які впливають на дану особистість;

- не існує єдиної точки зору науковців і на структуру, механізми, функції і чинники продуктивного становлення Я-концепції. Так, найбільш доцільною, на нашу думку, є ідея про те, що Я-концепція - особистісне утворення, що складається з трьох компонентів: когнітивного, афективного та поведінкового. Описову складову Я-концепції називають образом Я; складову, пов'язану із ставленням до себе чи окремих своїх якостей - самооцінкою; поведінкові реакції, викликані образом Я та самовідношенням, утворюють поведінкову складову Я-концепції. У структурі Я-концепції особливе значення приділяється досвіду особистості, що формує її соціально-психологічний зміст;

Таким чином Я-концепція поєднує біологічний, психологічний і соціальний рівні проявів особистості, будучи підсумковим продуктом діяльності всіх трьох її сторін: емоційної, когнітивної і регуляторної.

Виділяються такі характеристики Я-концепції: 1) ступінь когнітивної складності та диференційованості; 2) ступінь виразності, суб'єктивної значимості та цінності тих чи інших властивостей для особистості; 3) ступінь внутрішньої цілісності, послідовності; 4) ступінь стійкості, стабільності в часі.

Однак незважаючи на значні розходження у визначенні внутрішньої структури Я-концепції, властивих їй функцій і можливої динаміки, всі автори приходять до одного загального положення: Я-концепція не тільки розвивається і реалізується, але і виражається безпосередньо в процесах відображення, взаємодії, пізнання і стосунків.

Ми вважаємо, що різноманітні порушення Я-концепції, такі як неузгодженість, нестійкість, неадекватне ставлення до себе та ін., негативно впливають на професійну діяльність вчителя і, зокрема, всі аспекти міжособистісної взаємодії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Оскільки теоретичне вивчення Я-концепції вчителя та особливостей взаємодії з

учнями показало, що педагоги з негативною Я-концепцією зазнають труднощів соціального та емоціонального порядку, а це деструктивно впливає і на особистість вчителя, ми висунули наступне припущення. Вчитель з негативною та не узгодженою Я-концепцією є «не ефективним», оскільки порушення Я-концепції приводить до застосування непродуктивних стилів спілкування у процесі взаємодії з учнями.

Метою нашого дослідження є вивчення складових Я-концепції вчителя, які визначають стиль його спілкування з дітьми молодших класів, об'єктом - сфера професійної самосвідомості педагогів і, зокрема, Я-концепція та її складові. Предмет дослідження: специфіка впливу Я-концепції вчителів початкової ланки на формування позитивного і продуктивного стилю взаємодії із школярами.

Завдання дослідження:

1. Уточнити психологічний зміст поняття Я-концепції, умов її розвитку та особливостей впливу на процес міжособистісної взаємодії.

2. Розробити комплекс методів емпіричного дослідження складових Я-концепції вчителя та стилю взаємодії із учнями молодшого шкільного віку.

3. Експериментально дослідити та визначити особливості впливу Я-концепції вчителя початкових класів на формування стилю спілкування з молодшими школярами та Я-концепції учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилося на базі ЗОШ № 4 м. Красний Лиман Донецької області, ЗОШ № 10 та № 17 м. Слов'янська. Всього в експерименті брало участь 30 вчителів: 28-жінок і 2 педагогів-чоловіків у віці від 25 до 48 років і стажем роботи від 4 до 28 років.

Метою експерименту була діагностика особливостей Я-концепції вчителів, їх самовідношення, самооцінки; визначення педагогів з позитивною та негативною Я-концепцією, а також дослідження стилів взаємодії, якими керується вчитель у процесі професійного спілкування.

Для вирішення завдань дослідження і досягнення мети нами було розроблено комплекс діагностичних методик, який включав такі методи досліджень, як тестування педагогів (тест – опитувальник самовідношення В.В.Століна, С.Р.Пантелеєва, методика діагностики міжособистісних відношень Т. Ліри [7]; комплексний метод експрес-діагностики педагогів Р.В.Овчарової), модифікованої нами тест експрес-діагностики самосвідомості О.Старовойтенко.

Крім тестових методик нами були використані такі методи дослідження, як спостереження за вчителями та учнями в навчальній діяльності; бесіди з вчителями та батьками учнів. Всі фактичні данні,

отримані в результаті експериментального дослідження, піддавалися якісному і кількісному аналізу.

Емпірично було досліджено такі структурні ланки самосвідомості педагогів як: тіло, ім'я, прагнення до визнання, статева ідентифікація, психологічний час, права й обов'язки, самооцінка.

Порівняльний аналіз компонентів самовідношення вчителів (за тестом-опитувальником "Самовідношення" В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва) представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз компонентів самовідношення вчителів (за тестом-опитувальником "Самовідношення" В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва)

Фактори	Показники			
	“+”		“-“	
	Чол.	%	Чол.	%
1. Інтегральне “за” та “проти” свого “Я”	19	63,3	11	36,7
2. Самоповага	20	66,6	10	33,4
3. Аутосимпатія	17	56,6	13	43,4
4. Самоінтерес	23	76,6	7	23,3
5. Очікування відношення від інших	21	70	9	30

Результати дослідження показали, що 63,6% вчителів негативно сприймають своє тіло. При цьому характерно те, що, прагнучи бути об'єктивними, вони незадоволені своїм тілом, але реально не збираються нічого змінювати. 44% опитаних негативно відносяться до свого імені, дорікаючи на його простоту, поширеність, чи на те, що воно їм не підходить. У 73,9% респондентів депривована потреба у визнанні та відзначаються ті чи інші аспекти негативного ставлення до себе як особистості в цілому. 50,0% опитаних відзначають негативне відношення до своєї статі, причому частіше незадоволені своєю статтю вчителі-жінки, чим вчителі-чоловіки.

Головна особливість усвідомлення себе в часі – відсутність у педагогів позитивних очікувань, сумне та невтішне майбутнє, тривожність, безвихідь, песимізм. 70% виявили спотворення в системі “обов'язки – права”. Тобто педагоги дорікають на те, що у них досить багато обов'язків, за які вони несуть повну відповідальність, а в правах досить часто ущемлюються. При цьому у 50% яскраво виражена позиція «жертви», ще у 50% - внутрішньособистісний конфлікт.

Результати експериментальних даних по вивченню рівня самооцінки особистості педагогів показали, що професійна самооцінка вчителів перевищує середній рівень (середній бал 7,5 і 5,7).

Було визначено, що на самооцінку суттєво впливає і педагогічного стаж. Як правило, вчителі зі стажем педагогічної діяльності понад 10 років виставляють собі максимально високі оцінки.

Порівняльний аналіз самооцінки педагогів показав, що загальна професійна самооцінка в групі вчителів з неузгодженою та порушеною Я-концепцією неадекватно завищена (носить невротичний характер).

Отже, спотворене уявлення про себе, з одного боку, знижує ефективність педагогічної діяльності вчителя, з іншого – перешкоджає усвідомленню вчителем існуючих недоліків власної діяльності, деформує процес саморозвитку та професійного зростання вчителя, підсилюючи тривожні та фруструючі тенденції.

За результатами тестування негативну “Я-концепцію” мають 46,6% (14 чол.) учителів, а позитивну “Я-концепцію” – 53,4% (16 чол.) учителів.

Непродуктивні стилі спілкування - авторитарний і ліберальний - використовують 21 вчитель (73,3 %), а демократичний лише 9 чол. (26,6 %) від загальної кількості опитаних. З 46,6% (14 чол.) учителів з негативною “Я-концепцією” тільки 14,2% (2 чол.) вчителів застосовують продуктивні стилі, решта 85,8% (12 чол.) вчителів використовують у своїй діяльності непродуктивні стилі спілкування з учнями.

Порівняльні результати типів міжособистісної взаємодії та стилів педагогічного спілкування (за тестом інтерперсональної діагностики міжособистісних відношень Т. Лірі) представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні результати типів міжособистісної взаємодії та стилів педагогічного спілкування (за тестом інтерперсональної діагностики міжособистісних відношень Т. Лірі)

Варіанти міжособистісної взаємодії	Стиль педагогічного спілкування	Кількість респондентів (%)	
1. Підозрілий 2. Залежний 3. Підлеглий 4. Дружній	Ліберальний	15	50
1. Підозрілий 2. Агресивний 3. Егоїстичний 4. Домінантний	Авторитарний	5	16,67

1. Дружелюбний	Демократичний	10	33,33
2. Альтруїстичний			
3. Відповідальний			
4. Ініціативний			
Всього:		30	100

Отже, результати емпіричного дослідження дали всі підстави зробити висновки про те, що вчителі з позитивною Я-концепцією є більш ефективними в професійній діяльності, проявляють більшу гнучкість під час прийняття рішення в складних ситуаціях, доброзичливі, схильні до співробітництва в процесі міжособистісної взаємодії, застосовують демократичний стиль керівництва в педагогічній діяльності.

З іншого боку, вчителі з негативною Я-концепцією невпевнені у собі, схильні до стереотипної поведінки, консервативні, ригідні при прийнятті рішень. Вони схильні до фрустрації та драматизації подій, є неефективними і, почасти, застосовують авторитарний і ліберальний стилі управління в своїй роботі зі школярами.

Таким чином, Я-концепція впливає на всі аспекти поведінки вчителя, в тому числі й на встановлення стосунків з учнями, формування індивідуального стилю спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виконане теоретико-прикладне дослідження дозволило зробити наступні висновки.

Проаналізовані та систематизовані різноманітні теоретичні підходи до вивчення Я-концепції та її складових, визначені особливості педагогічної діяльності в контексті даної проблеми. В результаті цього встановлено і конкретизовано найважливіші теоретичні положення, пов'язані з досліджуваною проблемою, а саме:

1. Особистісно-орієнтована спрямованість сучасної школи потребує від вчителя значного розширення особистісних ресурсів, уміння розуміти і відчувати самого себе й інших. Однак, у зв'язку з тим, що діяльність учителя є емоційно-напруженою й стресогенною, характеризується високими емоційними навантаженнями, постійними перевтомленнями, педагоги часто не можуть задовольнити і свої матеріальні і духовні потреби, це не може не відобразитись на особистості вчителя, формуючи в них негативні установки самоприйняття та прийняття інших, самовідношення тощо.

2. Термін «Я-концепція» широко використовується в психології та означає сукупність всіх уявлень індивіда про себе, свою власну особистість, сполучену з його самооцінкою. Я-концепція складається з

трьох компонентів: когнітивного, афективного та поведінкового. Описову складову Я-концепції називають образом Я; складову, пов'язану із ставленням до себе чи окремих своїх якостей - самооцінкою; поведінкові реакції, викликані образом Я та самовідношенням, утворюють поведінкову складову Я-концепції.

3. Виділяються такі характеристики Я-концепції: 1) ступінь когнітивної складності та диференційованості; 2) ступінь виразності, суб'єктивної значимості та цінності тих чи інших властивостей для особистості; 3) ступінь внутрішньої цілісності, послідовності; 4) ступінь стійкості, стабільності в часі.

Виконане нами експериментальне дослідження дозволило визначити та систематизувати фактичні дані, які характеризують кількісні і якісні показники складових Я-концепції вчителів та специфіку їх впливу на особливості взаємодії в педагогічному процесі. Емпірично було встановлено наступне:

1. Педагогічна взаємодія є більш ефективною та результативною у вчителів з позитивною Я-концепцією. Такі вчителі віддають перевагу продуктивним стилям взаємодії з учнями, сприяють розвитку у учнів високої самооцінки, позитивного відношення до навчання тощо. Позитивна Я-концепція вчителя обумовлює демократичний стиль керівництва і спілкування, забезпечений формуванням в учнів почуттів психологічної захищеності й безпеки, повної впевненості у собі й самоповаги.

2. Професійна діяльність вчителів з негативною Я-концепцією (неадекватна самооцінка, невпевненість у собі тощо) супроводжується використанням непродуктивних стилів взаємодії з учнями. Вчитель з негативною Я-концепцією негативно відноситься не тільки до себе, а й схильний принижувати значення особистості учня. Такий учитель прагне підвищити свою самооцінку, доводячи, що інші ще гірші, ніж він сам, тому його низька самооцінка супроводжується установкою на негативне сприймання інших. Неадекватні установки й уявлення пов'язані з самим собою, породжують у вчителя і неадекватні форми поведінки – від агресивних і ворожих до підслесливих. В результаті цього вчитель не може позитивно впливати на становлення особистості дитини.

Таким чином Я-концепція впливає на всі аспекти професійної взаємодії, в тому числі й на встановлення стосунків з учнями, їхніми батьками, адміністрацією школи й колегами, на постановку та досягнення цілей, вибір способів сприймання та вирішення педагогічних ситуацій, формування стилю спілкування і керівництва тощо.

Перспективами подальшого дослідження проблеми є розробка програми психокорекції Я-концепції та її складових у вчителів початкової ланки і формування навичок ефективної взаємодії з учнями.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс – М. : Просвещение, 1986. – 269 с.
2. Грищук О.П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах учбової діяльності / О.П.Грищук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 8. – С. 19 – 25.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина М. : Академия, 1998. – 430 с.
4. Новоприходько А. К. К проблеме самоотношения образа Я и самоуважения / А.К.Новоприходько // Вопросы психологии. – 2008. – № 1 - 2. – С. 23 – 30.
5. Остополець І. Ю. Діагностика і психокорекція професійних фрустрацій вчителя. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Ю. Остополець. – Київ, 2003. – 20 с.
6. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навч. посібник / О. М. Пехота. – 2-е вид., перероб. и доп. – Миколаїв : Іліон, 2009. – 272 с.
7. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / [редактор-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

СИПЧЕНКО В.	3
УПРАВЛІНСЬКО-КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	
ЩУКА Г.	9
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	
БОНДАРЕНКО В.	17
РОЛЬ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	
БЛУДОВА А.	23
МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ З ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВІДНОСИН ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ В РИНКОВІЙ ЕКОНОМІЦІ	
РУДНЄВА І.	28
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ТЬЮТОРА В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
РЯБОКІНЬ С.	34
УПРАВЛІННЯ ТВОРЧО-ПОШУКОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ У ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ	
АПАНОВИЧ Т.	40
РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ: „ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”	
АЛЕКСЄЄВА М.	46
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ДІАЛОГ КУЛЬТУР (РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)	
БОНДАР Л.	53
МОВНІ ЗАСОБИ АРГУМЕНТАЦІЇ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ФРАНКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ГОВОРІННЯ	
ГЕРАСИМОВА О.	59
АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСКРЕЦІЙНО ДИДАКТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	

ДАНЬШЕВА С.....	66
ОБҐРУНТУВАННЯ ВІДБОРУ КОМПОНЕНТІВ ОРІЄНТАЦІЙНОЇ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА	
ДИЧКА Н.....	73
ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
ЗАХАРОВА Г.....	79
СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
ЗУБЧЕНКО Л.....	88
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ	
КАЖАН Ю.	96
АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ	
КИРИЧЕНКО Л.....	103
РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ	
КИСЕЛЬОВ О.....	111
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ	
КОЖЕВНИКОВ В.....	118
ВИБІР ОПТИМАЛЬНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО СТУДЕНТІВ У НАСТУПНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
КОЗУБЦОВ І.....	127
ВИБІР ОПТИМАЛЬНОГО ШЛЯХУ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ З МЕТОДОЛОГІЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ	
КРИШТАЛЬ А.	135
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ	
КУЗЯКІНА М.....	145
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В МОДУЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КНУТД	

Микитюк С.	151
КАТЕГОРІАЛЬНА СТРУКТУРА РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
Москаленко О.	158
ВПЛИВ НЕГАТИВНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ АВІАЦІЙНОГО ДИСПЕТЧЕРА	
Нечепорук Я.	164
ГОТОВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Перова С.	171
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Аблаєв Е.	180
ВИТОКИ ІДЕЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	
Бочарова О.	187
РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В БОЛГАРІЇ	
Арешонков В.	195
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА У МОДЕРНІЗОВАНІЙ РАДЯНСЬКІЙ «ШКОЛІ ПРАЦІ» (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РР. ХХ СТ.)	
Борзенко О.	206
МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КАНАДІ	
Гавриленко Т.	213
ДИСКУСІЯ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН ЩОДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У 1958-1959 РР.	
Ковтун А.	225
ПОЗААУДИТОРНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (60 – 80 РР. ХХ СТ.)	
Майданевич В.	231
ДОСВІД КАНАДИ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ЗАСОБАМИ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	

Петухова І.....	237
ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ)	
Тарарак Н.	244
АКТУАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ НА ТЛІ СТАНОВЛЕННЯ НОВОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ «РАДЯНСЬКІЙ СТУДЕНТ» В 1917-1929-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
ДЕРЕВ'ЯНКО І.....	253
РОЗВИТОК ПИТАНЬ ХРИСТИЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КИЇВСЬКІЙ РУСІ (УІІ-ХУ СТОЛІТТЯ)	
ДОВЖЕНКО Т.....	258
ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Кушнір В.....	268
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Колесник І.....	275
ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)	
Притуляк Л.	280
ЕТАП ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОГО Й МОРАЛЬНОГО ЗАОХОЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ (50-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)	

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Окса М.....	288
ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ – ОДНА З ФОРМ ІНТЕГРАЦІЇ ВИХОВНИХ СИЛ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ	
М'ягкоход В.	295
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ НЕДОЛІКАМИ	
Курінна С., Шерстюк В.	300
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї	
Макаренко А., Мусенко Є., Нечасів С.	306
ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- АЛФІМОВ Д.** 311
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ
ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ
- КУЗЬМІНА О.** 315
СВІТОВА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ
- БЕСЕДІНА І., БЕСЕДІН Б.** 321
ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР
- БУЛАТОВ С.** 328
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ
ТА ПРАКТИЦІ
- ДЖУРАЄВ Р., АФАНАСЬЄВА И.** 340
ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
СОБСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
- ПОЛЯКОВА В.** 349
ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

ПСИХОЛОГІЯ

- ГЛАВАТСЬКИХ І.** 357
ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ
РОБОТИ З ЕЛЕКТРОННИМ НАВЧАЛЬНИМ КУРСОМ ПІД ЧАС
ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ
- МОСКАЛЕНКО О.** 363
ВПЛИВ НЕГАТИВНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ
АВІАЦІЙНОГО ДИСПЕТЧЕРА
- ШИШЕНКО В.** 369
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЯК
ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
- ОСТОПОЛЕЦЬ І., ШЕПЛОВА Г.** 375
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВЧИТЕЛЯ
НА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Пам’ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім’я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською).
3. УДК. *Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК.*
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. Формулювання цілей статті (постановка завдання).
10. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. Література друкується в кінці статті за абеткою. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Набір тексту статті здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «Формат» – Абзац – Вкладка «Відступи та інтервали» (треба на неї натиснути). Відступи: ліворуч, праворуч 0; Інтервал: перед, після 0. Відступ - 1, 25. Інтервал - полуторний. Тепер треба натиснути вкладку «Положення на сторінці». Поставити «галочки»: заборона висячих рядків, не відривати від наступного.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

Увага! На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 за № 1111, п. 2.9 "Про обов'язкову наявність статей англійською мовою на веб-сторінці видання" авторам необхідно подати до редакції реферат статті англійською мовою для розміщення на сайті збірника. У кінці подається література (References) транслітерована латинськими буквами.

Реферат статті англійською мовою: Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 12 TNR, через 1 інтервал. На 1 сторінку.

Транслітерація здійснюється згідно:

1. **ГОСТ 7.79-2000 (ИСО 9-95). МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ.** Система стандартів по інформації, бібліотечному и издательскому делу правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом

<http://www.qrz.ru/beginners/translit.shtml>

2. Постанова КМУ від 27.01.2010 №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-п>

References

http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

У нагоді стане офіційний трансліт онлайн <http://translit.kh.ua/>

Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – [kaf.PHS DSPU@ gmail.com](mailto:kaf.PHS DSPU@gmail.com).

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 30 грн. Вартість 1 збірника 30 грн. Друковане видання надсилається поштою тільки на домашню адресу автора.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для сплати і номер рахунку.

4) Автором (ами) заповнюється інформаційний ресурс. Не сплачується.

5) До статті додається рецензія (за необхідністю).

6) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, домашня адреса, контактні телефони, E-mail.

7) Копія чеку про оплату за статтю.

8) Реферат англійською мовою. Не сплачується.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С..doc.).
2. Реферат статті для розміщення на сайті (назва файлу: Реф._ Науменко С..doc.).
3. Інформаційний ресурс (назва файлу: Інф.рес._ Науменко С..doc.).
4. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С..doc.).
5. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С..pdf.).
6. Фотокопія (сканована) рецензія у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С.. pdf.).

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua, <http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>, http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/texts.html.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

Науменко С.

кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки завідувача науково-організаційного відділу Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти

УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

ПРАКТИЧНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ З ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито зміст поняття «практична робота», охарактеризовано дві групи практичних робіт, описано методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Розкрито зміст практичних робіт у чинній програмі з географії для 6 і 7 класів та в програмі, що буде впроваджена в 2014/15 навчальному році. Проаналізовано зміст практичних робіт у діючих підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, практична робота, навчальна практична робота, підсумкова практична робота.

Науменко С.

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего научно-организационного отдела Института педагогики Национальной академии педагогических наук

Украины, старший научный сотрудник лаборатории оценивания качества образования

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7 КЛАССОВ ПО ГЕОГРАФИИ

В статье раскрыто содержание понятия «практическая работа», охарактеризованы две группы практических работ, описана методика использования практических работ как инструмента реализации мониторинга учебных достижений учащихся. Раскрыто содержание практических работ в действующей программе по географии для 6 и 7 классов и в программе, которая будет внедрена в 2014/15 учебном году. Проанализировано содержание практических работ в действующих учебниках по географии для 6 и 7 классов.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг знаний учащихся, контроль, оценка, формы контроля, инструмент реализации мониторинга учебных достижений учащихся, практическая работа, учебная практическая работа, итоговая практическая работа.

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of "practical work" as well describes two groups of practical work and technique of practical work usage as a tool of monitoring student achievements described too. The content of practical work in the current program in geography for grades 6 and 7 and the program that will be implemented in the 2014/15 academic year is revealed. The content of practical work in current textbooks on geography for 6th and 7th grades has been analyzed.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form of controls, instrument for monitoring implementation of student achievements, practical work, training practical work, final practical work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Моніторинг є одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення. Він являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг – це систематичне безперервне контролююче відстеження якісних результатів навчання, виховання й розвитку учнів у системі «вчитель-учень». До

його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотній зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є практичні роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах розкрито у працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р., географічний компонент входить до складу освітньої галузі «Природознавство» [6]. Одним із завдань цієї галузі є набуття учнями досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу. Це завдання реалізується за допомогою практичних робіт, що використовуються на уроках географії.

Як вважає С. Кобернік, *практична робота* – це «засіб формування вмінь і навичок учнів у технології виконання завдань з картами атласів, контурними картами, статистичним матеріалом, довідниками [8, с. 48]». Практичні роботи допомагають учням закріпити теоретичний матеріал та змушують їх порівнювати об'єкти природи. Їх поділяють на навчальні (тренувальні) й підсумкові.

Під час виконання *навчальних (тренувальних) практичних робіт* учні опановують якийсь прийом навчальної роботи. Наприклад, вчать розв'язувати задачі з використанням різних видів масштабів, визначати географічні координати за географічною картою та географічні координати крайніх точок і протяжність материка, будувати графіки зміни температури повітря тощо.

Підсумкові практичні роботи зазвичай проводяться після виконання серії тренувальних практичних робіт для перевірки сформованості умінь і навичок в учнів та їх подальшого розвитку. За змістом підсумкові роботи здебільшого являють собою складання описів або характеристик географічних об'єктів, компонентів природи, природних комплексів тощо. Наприклад: «Складання порівняльної характеристики висотної поясності у різних частинах Кордильєр»; «Порівняльна характеристика ландшафтів у різних секторах однієї природної зони».

Відповідно до чинної навчальної програми з географії [4] у 6 класі під час вивчення курсу «Загальна географія» учні виконують 14 практичних робіт, у 7 класі у процесі опрацювання курсу «Географія материків і океанів» – 12 практичних робіт. Розглянемо розподіл практичних робіт по класах.

Згідно із Навчальною програмою з географії для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [5], що розроблена на основі положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) і поетапно впроваджуватиметься з 2014/15 н.р., учні, вивчаючи курси «Загальна географія» (6 клас) і «Географія материків та океанів» (7 клас), мають не тільки виконувати практичні роботи, з яких дві оцінюються обов'язково кожного півроку, а й проводити наукові дослідження, що в пояснювальній записці називаються творчими завданнями. Проводячи наукові географічні дослідження, учні мають продемонструвати вміння і навички, притаманні цьому виду роботи, а саме: виділяти проблемні питання та гіпотези, планувати дослідження, аналізувати і тлумачити процес дослідження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати

висновки. Для презентації таких досліджень учні можуть використовувати прості схеми, діаграми, розрахунки, міні-проекти, есе.

Аналіз діючих підручників з географії для 6 і 7 класів [1; 2; 7; 11; 12; 13] показав, що в них вміщено практичні роботи. Їх зміст повністю відповідає змісту практичних робіт, визначених чинною навчальною програмою з географії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [4]. Проте кількість практичних робіт відповідає лише в підручнику С. Коберніка і Р. Коваленка [7] (див. рис. 1).

Висновки. Отже, географічні задачі є інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Адже за їх допомогою вчитель може визначити рівень навчальних досягнень і компетентність учнів та на основі здобутих даних втрутитися у навчальний процес, щоб підвищити його якість. Однією з умов використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є проведення після поточного чи тематичного оцінювання «роботи над помилками». Під час цієї «роботи» кожний учень має усвідомити причини виникнення своїх помилок. Адже метою моніторингу навчальних досягнень учнів є виявлення конкретних досягнень учнів з кожного предмета і слідкування за рівнем їх зростання.

Література

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Географія. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/.
5. Географія для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. [Навчальна програма для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
7. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
8. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : [навч.-метод.] посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович ; [за ред. С. Г. Коберніка]. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.
9. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
10. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
11. Пестушко В. Ю. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.
12. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
13. Скуратович О. Я. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.

ЗРАЗОК РЕФЕРАТУ СТАТТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (фрагмент)

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of «monitoring of student achievements», «monitoring implementation tools of student achievements», «practical work». Thus, monitoring of student achievements is systematic observation of the student achievements as well prediction and improvement of this state. One of the forms of the control and monitoring implementation tool of student achievements is practical work.

Practical work on geography lessons is a way of developing abilities and skills of students in performance of tasks technology with Atlas, contour maps, statistical data directories. Practical works help students to consolidate the theoretical material and induce them to compare objects of nature.

Have been described two groups of practical work. They are training and final.

During the execution of training practical work students master some method of academic work. For example, they learn to solve tasks by using different scales as well determine the geographic coordinates on a geographical map, geographic coordinates of the extreme points. They also learn to determine the length of the continent and build graphs of air temperature and so on.

Final practical work is usually carried out after a series of training practical work to test the skills and abilities of students and its future development. The content of the final work are largely descriptions or characteristics of geographic features, natural components, natural systems and so on.

One of the conditions for the use of practical work as a tool for monitoring the implementation of student achievements is to hold a "work on the bugs." after their execution During this "work" every student should understand the causes of his errors. For the purpose of monitoring student achievements is to identify specific student achievement in each separate subject and tracking their level of growth.

The content of practical work in the current program in geography for 5-9 grades of secondary schools and the geography program that will be implemented in the 2014/15 academic years is revealed.

Analysis of these two programs has shown that the new programs of work have a more practical focus, as evidenced by their names. Thus, according to the current curriculum in Grade 6 during the course "General Geography" students perform fourteen practical works and in 7th grade during the study course "The geography of continents and oceans they perform twelve practical works. According to the new curriculum in the 6th grade students are proposed to perform nine practical works and conduct three research studies in the form of presentations or writings (essays), mini-projects, posters, works on the ground. In 7th grade fifteen practical works and conducting of 10 studies are provided.

It has been revealed during the analysis of existing textbooks on geography for grades 6 and 7 that practical work in them placed under the rubric named "practical tasks" and "practical work". Their content is fully matches with the content of practical work specified by the current curriculum in geography. However, their amount corresponds in the textbook of Kobernika S. and R. Kovalenko only.

Thereby, practical work is an instrument of student achievements monitoring. After all, by using them the teacher can determine the level of academic achievements as well competence of students and based on data obtained one are able to intervene in the learning process to improve its quality.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливує подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007.–71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

Зразок

1. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – – Вип. LXVI. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 417 с.

2. 56

11. укр
12. Глазова В.В.
13. Чуйко О.В.
14. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНЦІЙ БЕЗПЕЧНОГО КОРИСТУВАННЯ РЕСУРСАМИ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ
15. 47-53
16. 2
17. У статті розглядаються шляхи розв'язання проблеми, пов'язаної з формуванням в учнів компетенцій безпечного користування ресурсами мережі Інтернет. Окреслені знання, якими повинен оволодіти студент на заняттях зі «Шкільного курсу інформатики та методики її навчання» з питань інформаційної безпеки учнів. Наводиться можлива система заходів, розроблених для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків і спрямованих на забезпечення умов для створення безпечного Інтернету.
18. шкільний курс інформатики, методика навчання інформатики, компетенції, інформаційна безпека учнів, Інтернет.
19. УДК 378.091.12-051 : 004
21. Глазова В.В.
22. Чуйко О.В.
23. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНЦІЙ БЕЗПЕЧНОГО КОРИСТУВАННЯ РЕСУРСАМИ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ
24. У статті розглядаються шляхи розв'язання проблеми, пов'язаної з формуванням в учнів компетенцій безпечного користування ресурсами мережі Інтернет. Окреслені знання, якими повинен оволодіти студент на заняттях зі «Шкільного курсу інформатики та методики її навчання» з питань інформаційної безпеки учнів. Наводиться можлива система заходів, розроблених для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків і спрямованих на забезпечення умов для створення безпечного Інтернету.
25. шкільний курс інформатики, методика навчання інформатики, компетенції, інформаційна безпека учнів, Інтернет.

31. Глазова В.В.
32. Чуйко Е.В.
33. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ
34. В статье рассматриваются пути решения проблемы, связанной с формированием у учащихся компетенций безопасного использования ресурсов сети Интернет. Обозначены знания, которыми должен овладеть студент на занятиях дисциплины «Школьный курс информатики и методика ее обучения» по вопросам информационной безопасности учащихся. Приведена возможная система мероприятий, разработанных для всех участников образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и направленных на обеспечение условий для создания безопасного Интернета.
35. школьный курс информатики, методика обучения информатике, компетенции, информационная безопасность учащихся, Интернет

41. Glazova V.
42. Chuiko O.
43. FUTURE INFORMATION TECHNOLOGIES TEACHERS TRAINING OF FORMING THE PUPILS' COMPITENCE OF SAFE WORLD WIDE WEB RESOURCES USING
44. The article deals with solving the problem concerned with forming the pupils' competence of safe world wide web resources using. The knowledge of information safety that pupil should master at School course of Information technologies and methodology of teaching is brought out. There is given the possible system of events which is created for all members of educational process: teachers, pupils, parents, the events are aimed at providing with conditions for safe internet creating.
45. school course of Information technologies, methodology at teaching information technologies, competences, pupils' information safety, the Internet.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXV)

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 26.09.2013 р. Ум. др. арк. 24,31.

Адреса редакції: вул. генерала Батюка, 19. Кафедра педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.

Тел.: + 380509898962.

E-mail: kaf.PHS DSPU@gmail.com.

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 620.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
