

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLIX)

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально–виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XLIX / За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка**. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – 187 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П. – 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.
Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор.
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, доцент.
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.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного університету та інших вузів України.

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 scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 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
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 18.11.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

ВИЩА ШКОЛА**Я. Бойко**

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14**БЮДЖЕТ ЧАСУ СТУДЕНТА**

У статті розглянуті аспекти дослідження бюджету часу, особливості розподілу навантаження в режимі дня, організації і раціонального використання вільного часу студентів вищих навчальних закладів. Виявлено основні види діяльності студентів, особливості розподілу навчального навантаження, вільного часу. Відмічено, що у режимі праці та відпочинку знаходять відображення індивідуальні особливості кожного студента, при плануванні бюджету робочого часу студентів необхідно раціонально поєднувати розумову працю та фізичну активність для повної реалізації освітнього і трудового потенціалу. Вказані загальні правила економії часу студента.

Ключові слова: студенти, бюджет, режим дня, здоров'я, час, раціональність, оптимізація.

Я. Бойко

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

БЮЖЕТ ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА

В статье рассмотрены аспекты исследования бюджета времени, особенности распределения нагрузки в режиме дня, организации и рационального использования свободного времени студентов высших учебных заведений. Выявлены основные виды деятельности студентов, особенности распределения учебной нагрузки, свободного времени.

Ключевые слова: студенты, бюджет, режим дня, здоровье, время, рациональность, оптимизация.

Ya. Boiko

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

BUDGET OF TIME OF STUDENT

The aspects of investigation of time budget, peculiarities of distribution of loading in regime of a day and rational use of free time by female students in higher educational establishments after the example. Principal views of activity of students, habits of allocation of an academic load, a free time.

Key words: students, budget, mode of day, health, time, rationality, optimization.

Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. У цій галузі існують ще значні недоліки.

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського освітнього простору через так званий Болонський процес і розуміння самостійної роботи студентів є іншим. Всю кількість годин відведених навчальним планом на вивчення певної дисципліни поділяють на аудиторну роботу (або роботу з викладачем) і самостійну роботу студентів.

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час семінарських занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами.

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 економії та бюджет часу розглядалась в наукових працях таких вчених як К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, П.М. Керженцев, Ю. Рюріков, В.В. Давидов, Л.Я. Зоріна, В.К. Буряк, В.В. Небесна, Н.О. Грідіна. Окремі питання даної проблеми розглядаються в якості елементів при дослідженні самостійної діяльності, самоосвіти студентів в процесі навчання (Я.А. Айзенберг, О.Я. Арет, В.К. Буряк, В.Б. Бондаревський, А.К. Громцева, І.І. Ільясов, В.А. Козаков, І.О. Котлярова, О.І. Кочетов, П.І. Підкасистий, Є.П. Тонконога, Я.С. Турбовський). Отже, на даний момент відсутня достатня кількість наукових праць з досліджень бюджету часу студента, тому дана проблема є актуальною та потребує уваги з боку науковців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В умовах постійних змін в сучасному суспільстві особливо актуальним стає питання, пов'язане з раціональним використанням бюджету робочого часу, який є одним з основних показників умов життя не тільки працюючого населення [3, 5], але й студентів в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Раціональне використання свого часу дозволяє економно розподілити свої розумові та фізичні можливості в процесі навчального дня протягом всього періоду

навчання [8]. Дослідження бюджету робочого часу студента дозволяє з'ясувати особливості режиму дня, розподіл видів діяльності та намітити шляхи їх раціональної організації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Завдання вузу – навчити студентів раціонально витратити свій час, цінувати його, прищепити їм навички наукової організації праці.

Структура бюджету часу студента включає в себе робочий та неробочий час. Аудиторні заняття та самостійна робота над програмним матеріалом – дві складові частини робочого часу студентів. У структурі позаробочого часу знаходиться вільний і невільний час. Останній розподіляється на пов'язаний з роботою соціально організований час і непов'язаний з роботою індивідуально організований час. У вільному часі можна виокремити заняття, що відтворюють і розвивають життєдіяльність особистості студента. Поза всіма зазначеними затратами нерозподілений (неврахований) час [2].

Традиційно в національній системі вищої освіти України, визначаючи бюджет навчального часу студентів денної форми навчання, виходили із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних.

На сьогодні при здобутті освіти студентами денної форми навчання на аудиторні заняття відводиться 30-50% бюджету часу дисципліни. Отже, на самостійне вивчення – від 50% до 70% навчального матеріалу, що свідчить про велике навантаження студентів в позанавчальний час.

Під впливом інтенсивної розумової діяльності в організмі людини відбуваються типові зміни, що закономірно повторюються, які, як правило, свідчать про стомлення, що виражається в погіршенні цілого ряду фізіологічних функцій організму. Вони призводять до порушення рівноваги процесів збудження в центральній нервовій системі, внаслідок чого знижується розумова працездатність [1, 6].

Правильний розподіл режимних моментів в добовому бюджеті часу дозволяє об'єктивно підійти до використання своїх функціональних можливостей і адаптації до зміни одних видів діяльності на інші. Відомо, що на стан здоров'я впливають біологічні ритми. В даний час встановлено, що понад 300 процесів, які протікають в організмі людини, підлеглі добовому ритму, а його зміна та відхилення від норми призводить до порушення роботи функцій і систем, що забезпечують нормальну життєдіяльність.

Тому актуальним є вивчення режиму дня студентів включаючи тимчасові витрати на навчання, виконання домашніх завдань, активний та пасивний відпочинок, збереження здоров'я. Бюджет часу є самим узагальненим показником умов життя різних груп населення. Аналіз літературних даних [3, 5,

8] показує, що при вивченні бюджету часу основна увага звертається на тривалість різних видів діяльності. В той же час з практичних позицій представляється найважливішою оцінка раціональності розподілу режимних моментів в добовому бюджеті часу для розробки оптимального режиму дня.

Однією з основних умов збереження високої працездатності є дотримання певного ритму роботи (тобто чергування праці та відпочинку, дотримання режиму дня). Поняття режиму дня включає розпорядок роботи, харчування, відпочинку, сну. Дотримання студентами режиму дня має велике значення, оскільки у них формується динамічний стереотип. Організм “за своїм годинником” регулює види занять, установлює баланс між працею та відпочинком. Завдяки цьому у студентів формується відчуття часу, яке допомагає працювати у певному ритмі. Організм сам „хоче” робити те, що потрібно, адже в результаті вироблення динамічного стереотипу попередня діяльність спонукає наступну. Це в значній мірі збільшує продуктивність праці, знімає нервові напруження.

Основою режиму є правильний розподіл часу.

У режимі праці та відпочинку знаходять відображення індивідуальні особливості кожного студента. Правда, не завжди студент може користуватися своїм індивідуальним режимом, потрібно вміти пристосувати його до загальноприйнятого в даному вищому закладі освіти, тобто планувати бюджет часу.

Досвід організації навчальної роботи у вищих закладах освіти свідчить, що фізіологічна норма навчальних занять, яка відповідає гігієнічним вимогам, становить 10-11 год. на добу. Студентам молодших курсів рекомендується починати тривалість занять 7-8 год. на добу; і згодом поступово збільшувати їх тривалість з тим, щоб до старших курсів значно зростала питома вага їх самостійної навчальної роботи.

Загальні правила економії часу студента:

- кожен, хто займається певною справою, має чітко визначити *мету* своєї діяльності. Це допомагає завчасно спланувати роботу, організувати всі дії, необхідні для її досягнення, дозволяє контролювати її виконання щодо отримання кінцевих результатів;
- доцільно дотримуватися певної системи і послідовності в роботі, правильно і рівномірно розподіляти її у часі. Працювати потрібно систематично: кожного дня певну кількість годин, а не залпом, за один присід. Адже робота „наскоком”, ривками або часті зміни однієї форми роботи на іншу шкідливо позначаються на продуктивності розумової праці, швидко призводять до втоми, оскільки вимагають перебудови наших думок та дій. Крім того, будь-яке відволікання уваги руйнує логічно побудовану думку, після чого іноді

доводиться витратити в кілька разів більше часу та розумових зусиль, щоб повернутися до цієї втраченої думки;

- великі перерви під час розумової праці не корисні, оскільки кожного разу після перерви потрібен певний час для входження в роботу;
- слід правильно чергувати різні види діяльності. Насамперед доцільно чергувати працю розумову та фізичну, згодом – різні види інтелектуальної праці. Це дозволить підтримувати високу працездатність;
- не менш важливим фактором підтримання високої розумової працездатності є вміння правильно відпочивати. Для відновлення сил потрібні перерви після кожних 1-2 год. роботи; відпочинком може бути і заміна розумової праці фізичною;
- не варто упускати без серйозних причин пораду: „Зроби сьогодні усе, що можна не залишати на завтра”;
- слід привчити себе вести щоденник чи книжку для нотаток, де записувати плани на найближчі дні, тижні, місяць;
- лише *вольові зусилля*, бажання досягти максимальних позитивних результатів зекономлять зусилля, час і допоможуть досягти найбільшої ефективності в роботі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Наукове планування та ефективне використання студентами свого часу – завдання складне і багатогранне.

Важливим в оптимальному розподілі бюджету часу студентів є неоднакові умови життя, навчання та побуту, індивідуальні риси характеру та особливості їх фізичного розвитку, тому рекомендувати один варіант добового режиму, включаючи бюджет робочого часу, для всіх є недоцільним. При плануванні бюджету робочого часу студентів необхідно раціонально поєднувати розумову працю та фізичну активність для повної реалізації освітнього і трудового потенціалу. В даній ситуації найприйнятнішим для студентів є дотримання принципів самоменеджменту.

Дослідження даного питання дозволяє планувати ряд заходів, направлених на вивчення чинників, що впливають на бюджет робочого часу студентів, його раціональний розподіл та необхідність істотного поліпшення структури вільного часу, що, в свою чергу, впливає на вдосконалення навчально-виховного процесу загалом.

Література

1. Бальсевич В.К. Физическая активность человека / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.
2. Буряк В. Бюджет часу студента / В. Буряк // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 57-60.
3. Бычин В.Б. Нормирование труда: Учебник / В.Б. Бычин, С.В. Малинин; под ред. Ю.Г. Одегова. – М.: Издательство „Экзамен”, 2002. – 320 с.

4. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – №5. – С. 68-70.
5. Кундиев Ю.И. Современные проблемы комбинированного действия на организм производственных и социально-бытовых факторов / Ю.И. Кундиев, А.О. Навакатилян, В.В. Кальниш // Врачебное дело. – 1993. – № 5-6. – С. 34-41.
6. Оценка влияния комплекса физических факторов на функциональное состояние человека, выполняющего умственную работу / Г.А. Суворов, Р.Ф.Афанасьева, А.Ф. Бобров [и др.] // Медицина труда и промышл. экология. – 1997. – № 9. – С. 19-26.
7. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – №1. – С.49-51.
8. Форсайт П. Делу – время: Как правильно распоряжаться своим временем / П. Форсайт; [пер. с англ. З.Я. Красневской]. – [2-е изд.]. – М.: Амаффея, 2004. – 187 с.

Т. Гринько

– докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, кандидат педагогічних наук,

УДК 37.034

ВИТОКИ ІДЕЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто витoki ідеї духовно-морального виховання майбутніх вчителів в історії педагогіки. Аналіз праць видатних педагогів і мислителів доводить обґрунтованість високих вимог до моральності вчителя, а також необхідності її виховання.

Ключові слова: виховання, мораль, історія, педагогіка, майбутні вчителі.

Т. Гринько

- докторант Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля, кандидат педагогических наук

ИСТОКИ ИДЕИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены истоки идеи духовно-нравственного воспитания будущих учителей в истории педагогики. Анализ трудов выдающихся педагогов и мыслителей доказывает обоснованность высоких требований к нравственности учителя, а также необходимость её воспитания.

Ключевые слова: воспитание, мораль, история, педагогика, будущие учителя.

T. Grinko

- a Doctorate of of the East Ukraine Volodymyr Dahl National University, an Associate Professor of Educational Sciences

THE SOURCES OF THE IDEAS OF FUTURE TEACHERS MORAL EDUCATION IN THE HISTORY OF EDUCATION

The article is devoted to the sources of the ideas of future teachers moral education in the history of education.

Key words: education, moral, history, pedagogic, future teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим і науковими чи практичними завданнями. Основним фактором виховного впливу на особистість учня у навчально-виховному процесі є педагог. В статті 56 Закону України «Про освіту» зазначено, що педагогічні та науково педагогічні працівники зобов'язані настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей; додержувати педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента.

У сучасних умовах відродження національної системи освіти і виховання, активного пошуку нових шляхів, методів і форм духовно-морального виховання особливе місце посідає поєднання здобутків сьогодення з прогресивними ідеями минулого. Це вимагає, передусім, вивчення і творчого використання кращих надбань світової педагогічної думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя розглядала Р.Ф.Суровцева. Проблемам морально-етичного виховання та морального самовиховання майбутніх вчителів присвячені дослідження Гордої М.С., Яция О.М. Вихованню духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки присвячені роботи О.А.Клімової, М.О.Сови, С.Я.Чернікова. Тема формування духовної культури майбутнього педагога висвітлювалася у працях О.Ю.Горожанкіної, Л.М.Луганської. Проблеми виховання молоді на засадах християнських цінностей досліджуються в роботах С. Бричок, О.Вишневського, М.Євтуха, Л. Геник, К. Журби, Т. Ільїної, О. Каневської, Т. Саннікової, О.Сухомлинської, Т. Тхоржевської, Г.Шевченко.

Водночас досліджень, які безпосередньо пов'язані з висвітленням проблем духовно-морального виховання майбутніх вчителів, зроблено не було.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): метою пропонованої статті є ретроспективний аналіз пріоритетності ідей духовно-морального виховання вчителів в історії педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія вчителя як і професія лікаря вимагає від людини високих духовно-моральних якостей. З давніх часів виховання дітей доручали наймудрішим та поважним людям.

Історія розвитку шкільництва на Київській Русі нерозривно пов'язана з іменами князя Володимира Великого та його сина Ярослава Мудрого, які відкривали школи та поширювали освіту. Навчання у школах мало релігійний характер, а вчителями були здебільшого священики, дяки та інші служителі церкви. Навчальними книгами, крім богослужбових книг, були «Ізборники» князя Святослава, збірники «Бджола», «Ізмарагд», «Златоструй», зміст яких

мав морально-релігійне спрямування. Серед перекладів отців церкви найбільшого поширення в той час набули твори Іоанна Златоуста. У промовах про виховання він наголошував, що більше потрібно турбуватись не про майно для дітей, а про те, кому доручити сина, щоб зберегти його цнотливість. «Якщо ж нам потрібно дати наставника синові, то ми просто, без жодного вибору, приймаємо кого трапиться, хоча немає нічого важливішого цієї посади. Бо яке мистецтво порівнюється з мистецтвом утворення душі і освічення юнака? Людина, що знає це мистецтво, має бути уважніше за всякого живописця і скульптора. Але ми про це нітрохи не дбаємо, а звертаємо увагу тільки на те, щоб він вивчився говорити»[8, с.73-74].

Першим педагогом вчителів Київської Русі можна назвати Феодосія Печерського, який був одним із засновником монастиря та відкрив при ньому школу. Основну увагу він приділяв вивченню релігійних дисциплін, а також вихованню на засадах християнської моралі, на прикладі життя святих, ідеях Нового Заповіту. Феодосій Печерський основною духовною й суспільною цінністю проголошував любов: «Нехай не засмучують нас скорботи, які находять на нас повсякденно через монастирські служби чи нестачі одягу тілесного, але радіймо... смиренням керуючись, гнів же і ремство, і ненависть, і ворожнечу, і марнославство, злість і гординю... з думок своїх викинувши, подумаймо про любов, що є усього доброго звершенням...»[13,с.25]. З появою творів морально-виховного спрямування («Повчання» Володимира Мономаха, «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона) в Київській Русі зароджується оригінальна педагогічна думка. Ці твори містили духовно-моральні настанови для виховання дітей та були керівництвом для праведного життя, а їх актуальність з роками не зменшується.

У XV-XVI віках осередками розвитку української духовності, педагогіки, освіти і культури стали братства. До підбору вчителів у братських школах підходили дуже ретельно: вчитель повинен бути благочестивими та добродіями. Саме таких учителів і почали готувати у стінах Острозького колегіуму. «Тут здобули освіту відомі діячі української освіти й культури, серед яких ціла плеяда майбутніх учителів: Гаврило Дорофєєвич – викладач грецької мови Львівської братської школи; Іов Борецький – перший ректор Київської братської школи; сини Смотрицького – Мелентій, автор славнозвісної «Граматики словенської» і другий ректор Київської братської школи» [13, с.52].

В той же час найкращі мислителі та педагоги Західної Європи також не залишали поза увагою такого важливого питання як вимоги до особистості вчителя. Торкаючись питання вибору наставника для дітей, Мішель Монтень рекомендував батькам звертати перш за все увагу на те, «щоб це була людина більш з ясною головою, аніж з наповненою науками головою, бо хоч потрібно

шукати такого, який мав би і те і інше, все ж добрі норови й розум краще чистої вченості» [4, С.164-165].

Відомий чеський педагог Ян Амос Коменський вважав, що виховання дітей це дуже важлива справа, яку «можна довірити не абиякій людині з натовпу, а тільки особам сталого віку і перевіреної моральності»[2, с.117]. «слідє якомога більш піклуватися про те, щоб мистецтво впроваджувати по-справжньому моральність і дійсне благочестя було поставлено належним чином у школах, щоб школи цілком стали, як їх називають, «майстернями людей»[1, с.322]. Вихователі людського роду: «вони повинні бути повсюди, вони повинні бути тільки хорошими, повинні бути навчені і здатні навчати, тобто розуміти все, що робить людину людиною, і бути в змозі передати це іншим» [2, с.116]. А у навчанні «на першому місці повинно бути благочестя, живлення душі; на другому – добрі звичаї, закон людського спілкування; на третьому – пізнання, поживок таланту», – вважав Я.Коменський [2, с.128]. Вчитель повинен бути прикладом для учнів, тому що учні навчаються раніше наслідувати, ніж пізнавати, «...а вчителями нехай будуть найкращі з людей, які відзначаються своєю моральністю, - це найбільш дієвий засіб для того, щоб побудити учнів до самого чесного життя» [1, с. 326].

Отже, стверджував Я.Коменський, «вихователі повинні бути тому обраними людьми, благочестивими, серйозними, старанними, працьовитими й розсудливими – такими, якими ми бажаємо бачити весь народ останнього століття: освіченим, мирним, сумлінним і святим» [2, с.123].

Педагог і мислитель Ж-Ж.Руссо вважав, що вихователю потрібна велична душа, а щоб «добре виховати дитину потрібно самому бути батьком або більше ніж людиною... Як може добре виховати дитину той, кого гарно не виховали!» [2, с.211].

У «Плані університету чи школи публічного викладання всіх наук для Російського уряду» Д. Дідро писав, що «я вимагаю від вчителя доброго норову, так само як я вимагав би його від кожного громадянина... Провини вчителів, їхні пороки не можна вибачати, відноситись поблажливо, тому, що від цього постраждає увесь народ, добрі норови важніше, ніж знання та вміння навчати» [12, с.279].

Працюючи в Бургдофском та Івердонському інститутах, перших навчальних закладах в Західній Європі, де було розпочато підготовку майбутніх вчителів, И.Песталоцци розглядав професійні знання й вміння вчителя у нерозривному взаємозв'язку з його моральними якостями. «Перша вимога до будь-якого закладу, який може бути придатний до підготовки майбутніх вчителів, це така його організація, яка приведе до розвитку моральних задатків учнів, прилучення майбутніх вчителів до необхідних основ виховання в цілому – морального, розумового, фізичного»[6, с.165].

Метою виховання, вважав український педагог і філософ Г.Сковорода, не тільки навчити знаходити істину, пізнавати явища природи, а насамперед — прищепити благородні почуття, такі, як любов, дружба, вдячність. Адже, за Сковородою, природу людини характеризує не стільки її розум, скільки «благое серце», «добра воля», що й визначає схильність до здійснення добрих вчинків. Сповнений віри в безмежну мудрість і гуманну «благость» природи Сковорода надає важливого значення вихованню в людині почуття «вдячності», в якій «так сокрылося всякое благо, как огонь и свет утаился во кремешке»; тим часом невдячність він вважає корінням зла і нещастя. Природа «есть всенародная и истинная учительница», але це не означає, що процес виховання відбувається стихійно, сам собою. Сковорода надає важливого значення ролі педагогічної науки, вихователя, школи, твердячи, що той, хто бажає навчати інших мудрості життя, повинен довго навчатися сам, мати необхідний моральний авторитет вчителя, вміти поєднувати слово і діло [15].

Видатний український педагог і просвітителю О.Духнович також головну роль у справі освіти відводив особистості вчителя та вважав, що потрібно не лише відкривати школи, а й готувати достойних людей для роботи в них. В своїй книзі «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» він пише: «Пусть будет учитель зеркалом добрых нравов: то чему он учит или учит собирается. Пусть как на образце, на себе показывает... Учитель есть сеятель. Который засекает зерном добрую ниву; если посеет там пшеницу, пшеница и уродит, а если посеет бурьян, то что другое взойдет, как не бурьян? Учитель должен понимать, что слова учат, а примеры привлекают; нечего учить азбуке, а во всем другом, воспитывать человека, вредного обществу, потому что наука в злонравном человеке есть то же самое, что оружие в руках разбойника.» Серед властивостей, які повинен мати педагог, В.О.Духнович називає «чистий непорочний норів і процвітання доброчесностями», тому що діяльністю вчителя має бути знищено зло і процвітати доброчинність [11, с. 517].

Багато уваги вихованню вчительських кадрів приділяв видатний український педагог К.Д.Ушинський. Він вважав, що релігійне і моральне виховання повинно бути головною задачею підготовчої вчительської школи.

З приводу організації навчального процесу в семінаріях для вчителів він писав: «Для кожного педагога важливо не тільки вміння викладати, а також характер, моральність і переконання, тому, що в класах... більше впливу чинить особистість вчителя, ніж наука, яка викладається тут саме елементарно [14, с.37]. «Вчитель повинен бути гарним вихователем і впливати своїм викладанням не тільки на збагачення розуму знаннями, але на розвиток всіх розумових і моральних сил вихованця» [14, с.36]. Саме тому йому необхідна спеціальна педагогічна підготовка, так як знання та вміння викладати і впливати викладанням на розумовий і моральний розвиток дітей можуть бути повідомлені молодим

особам. «Те, що є в характері вихователів, переходить в характер вихованців», - попереджав К.Ушинський. «Дитина виховується, розвивається розумово і морально тільки під прямим впливом людської особистості, і ніякими формами, ніякою дисципліною, ніякими уставами та розкладами занять неможливо штучно замінити вплив людської особистості. Це плідотворний промінь сонця для молодшої душі, якого нічим замінити неможливо» [14, с.50].

Н. Пирогов в статті «Школа і життя» писав, що потрібно більше уваги приділяти особистості людей, яким буде доручена освіта дитини. Не залежить який навчальний предмет буде використовувати вчитель, головне зробити з дитини - людину [7].

Представник російської педагогіки другої половини ХІХ століття В.Стоюнін, теоретик та практик, який деякий час викладав у педагогічних класах, в статті «Освіта російської жінки» відстоював думку, що «викладачам потрібна діяльність більш широка, ніж тільки викладання уроків. Вони повинні бути у всьому, що відноситься до морального і розумового виховання дітей. Навчальний предмет і викладач - це моральна сила, яка головним чином і повинна виховувати у школі. Без цього вчителя не повинні зватися наставниками» [9, с.212-213]. Він закликав вчителів до постійної праці над собою, він вказував, що самовиховання вчителів включає в себе розвиток таких якостей, через які він міг би морально впливати на учнів. В поняття «самовиховання» він включає знання та викоренення в собі недоліків. Їх усунення і розвиток в собі необхідних якостей дозволить вчителю самовдосконалюватись і морально впливати на своїх вихованців [9, с.29].

Його учень і послідовник О. Острогорський в статті «Особистість вихователя в справі виховання» підкреслював, що успіх у вихованні багато в чому залежить від особистісних якостей вчителя, а саме від його моральної сили, чесності, відданості своїй справі, пізніше, коли вихованець, закінчив школу, обере самостійний шлях в житті, він згадає свого вчителя, чий образ може дати йому можливість стороже відноситись до себе, уклонятися від спокусливих впливів дрібних особистостей. Цей чисто моральний вплив складно чимось замінити [5, с.15]. «Ні байдужість, ні лінь, а ні інші міркування не виправдовують вихователя, як що він не потурбувався забезпечити свого вихованця вірою в добро і правду» [5, с.165]

В.Сухомлинський зазначав, що вчитель виховує насамперед не тими чи іншими методами або прийомами, а особистістю. Без одухотворення живою думкою й пристрастю педагога метод лишається мертвою схемою, бо з того часу, як маленька людина зробила перший крок по землі, вона починає

порівнювати себе з тим, хто її виховує, ставить перед нею вимоги, вкладає в неї свої духовні сили, хоче бачити в ній свій ідеал. Не можна ніколи забувати, що через вихователя, маленька людина, перед якою тільки відкривається світ, пізнає людину. З поведінки вчителя, з його вчинків, особливо з його ставлення до інших людей, перед усім до вихованців, з того, як і в чому вчитель виражає себе, маленька людина робить висновок про те, якими є люди взагалі, яким є добро і чи взагалі воно є, в чому полягає ідеал. «Без морального права вчити добра і правди людина не може бути вихователем. Бо мову про них з уст того, чий вчинки протилежні словам, сприйматимуть діти як глум над добром і правдою. Такий «вихователь» калічить дітей» [10, с.202].

Гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, уподобань, смаків, симпатій і антипатій, морально-етичних засад у словах і вчинках педагога – ось що є тим вогником, який притягає юні душі, стає для юнацтва провідною зіркою. При цьому дуже важливо, щоб ця єдність виступала як органічна потреба вихователя, як закон його життя. Без якого він не мислить, не уявляє собі особистого щастя, повноти свого духовного життя. Справжня освіченість педагога виявляється в тому, що в його особі вихованці знаходять провідника до вершин моральності, в його словах сприймають заклик бути вірним своїм благородним переконаннями непримиренними до зла, неправди, свавілля.

«Вчити жити – це значить передавати з серця в серце моральні багатства, здобуті, нагромаджені людством... Але щоб учити жити, треба мати в собі те, що ти хочеш бачити в того, кого вчиш. Моральна чистота, моральна цілісність вихователя – це найголовніша і, по суті єдина передумова успіху в тій найтоншій сфері людської творчості, яка зветься вихованням» [10, с.199].

Сучасні педагоги А.І. Кузмінський та В.Л.Омеляненко, продовжуючи ідеї педагогів минулого, до компонентів педагогічної майстерності перш за все включають морально-духовні вартості. Вони підкреслюють, що особистість, яка планує пов'язати свою долю з педагогічною діяльністю, має у процесі професійної підготовки оволодіти загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями, сформувані тверді переконання. Це один із найбільш надійних підмурівків становлення професійної майстерності тому, що «вихованець запам'ятовує на все життя не стільки зміст того, що говорив педагог на уроці, в лекції, скільки морально-духовне багатство цього педагога. А вже крізь призму цього багатства вихованець бачить і сприймає все інше» [3, с.27].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок, у даному напрямку. Таким чином, аналіз праць відомих педагогів і мислителів минулого довів, що протягом століть від вчителя вимагали високих духовно-

моральних якостей, тому що тільки його особистий приклад вплине на вихованців.

Подальше дослідження може бути присвячено розкриттю змісту духовно-морального виховання майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку освіти.

Література

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения /Я.А.Коменский; под.ред.А.А.Красновского. –М.: Министерство Просвещения РСФСР, 1955. – 651 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий, - М.: Педагогика, 1988 – 146 с. – (Б-ка учителя)
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник/ Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
4. Монтень Мишель. Опыты. Избранные произведения в 3-х томах/ Монтень Мишель. – М.: Голос, 1992. – Т.1. – 384 с.
5. Острогорский А.Н. Педагогические сочинения / Острогорский А.Н.; Сост. М.Г.Данильченко. – М.:Педагогика, 1985. – 352с. – (Педагогическая б-ка).
6. Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во/ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2/ Под ред. В.А.Ротенберг, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с. (Пед. б-ка).
7. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Пирогов Н.И.; Сост.А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок. – М.: «Педагогика», 1985. - 496 с. – (Педагогическая б-ка)
8. Святитель Иоанн Златоуст. Увещаю вас, возлюбленные. Избранные беседы/ Святитель Иоанн Златоуст. – М.: «Отчий дом», 2007. - 680 с.
9. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Стоюнин В.Я.; Сост. Г.Г.Савенок. – М.:Педагогика, 1991. – 368 с. – (Педагогическая б-ка).
10. Сухомлинський В.О.Учитель і діти / В.О.Сухомлинський. Вибрані твори. В 5-ти т./ В.О.Сухомлинський. - К., «Рад.школа», 1977. – Т5. Статті. - С. 195-203.
11. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки/За заг.ред. С.А.Литвинова. – К.: Рад.шк.,1961. – 627с.
12. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки /Сост. А.И.Пискунов. – М.: «Просвещение», 1971. – 560 с.
13. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн.: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ольга Василівна Сухомлинська (ред.). – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1 : X-XIX століття.– 624с. : портр.
14. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии/ К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред.А.И.Пискунова (отв.ред.), Г.С.Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф.Шабаевой. - М.: Педагогика», 1974. - Т.1. - 584 с. - (Пед.б-ка).
15. В. Шинкарук, І. Іваньо. Григорій Сковорода/Ізборник. Історія України ІХ-ХVIIIст. Першоджерела та інтерпретації: режим доступу до жур.: <http://izbornyk.org.ua/skovoroda/skov102.htm>

С. Загребельний

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії

Т. Решетняк

– асистент кафедри прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 37.048.4

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН З НАЙКРАЩИХ МЕТОДІВ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

В статі розглядаються види комп'ютерного тестування та методика перевірки знань студентів за допомогою комп'ютерних тестів. Автори висловлюють свою точку зору про необхідність застосування комп'ютерного тестування в навчанні, як важний дидактичний засіб при вивченні будь-якого предмету.

Ключові слова: комп'ютерні технології, тестуюча оболонка, комп'ютерне тестування, дистанційна освіта.

С. Загребельний

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры прикладной математики Донбасской государственной машиностроительной академии

Т. Решетняк

– ассистент кафедры прикладной математики Донбасской государственной машиностроительной академии

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ НАИЛУЧШИХ МЕТОДОВ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются виды компьютерного тестирования и методика проверки знаний студентов с помощью компьютерных тестов. Авторы высказывают свою точку зрения о необходимости применения компьютерного тестирования в обучении, как важное дидактическое средство при изучении любого предмета.

Ключевые слова: компьютерные технологии, тестирующая оболочка, компьютерное тестирование, дистанционное образование.

S. Zagrebel'niy

– candidate of pedagogical sciences, senior teacher of pulpit of the applied mathematics of the Donbasskoy state machinebuilding academy

T. Reshetnyak

– assistant of pulpit of the applied mathematics of the Donbasskoy state machinebuilding academy

COMPUTER TESTING AS ONE OF THE BEST METHODS OF VERIFICATION OF KNOWLEDGES OF STUDENTS

In the article the types of the computer testing and method of verification of knowledges of students are examined by computer tests. Authors offer the point of view about the necessity of application of the computer testing for teaching, as an important didactic tool at the study of any object.

Keywords: *computer technologies, testing shell, computer testing, controlled from distance education.*

Постановка проблеми: Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес є загальним завданням викладачів та потребує глибокої, наукової роботи зі складання програм, навчально-інформаційного матеріалу, системи навчальних тестів, методичних інструкцій для студентів з урахуванням не тільки змісту навчальних предметів, а й завдань підготовки студентів конкретних спеціальностей. Постають проблеми, обумовлені з використанням комп'ютерних технологій у різних методах, формах навчання (лекції, семінари, практикуми тощо).

В європейських країнах вже давно застосовують альтернативні засоби навчання, а саме відкриті університети, дистанційну освіту, інтернет-технології. Упровадження нових методів навчання потребує розкрити проблему оцінювання та моніторингу рівня знань та вмінь за допомогою комп'ютерних технологій.

Найбільший інтерес викликає комп'ютерна оцінка знань. Він значно посилюється в зв'язку з необхідністю забезпечення індивідуалізації навчального процесу – ефективним вирішенням проблеми передачі знань. На погляд авторів комп'ютерна оцінка рівня знань студентів на даний момент є найбільш ефективною з усіх класичних методик оцінювання, тому що дозволяє економити навчальний час, який з кожним роком і так зменшується.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблеми навчання інформатики учителів математики та інформатики в різний час досліджували І. Антипов, В. Болтянський, І. Готська, Л. Брескіна, А. Єршов, М. Жалдак, Г. Кедровіч, М. Лапчик, В. Монахов, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський, Ю. Триус та ін.

Тематика тестування рівня знань розглядалася у багатьох дослідників. Дидактичні аспекти контролю знань студентів, його місце в системі навчальної діяльності, понятійний апарат визначали педагоги і психологи: Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн. Контроль знань як складову частину навчання виділяли Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Булах, Н. Кузьміна, Е. Лузик, О. Мінцер, О. Скрипченко, О. Спирін, Н. Тализіна.

Аналіз праць учених вказує на важливість проблеми контролю знань як важливої складової навчального процесу. Окреслена задача має вирішуватися з урахуванням психологічних і дидактичних факторів підготовки майбутніх

інженерів до творчого використання набутого досвіду комп'ютерного контролю знань. Очевидною є необхідність пошуку оптимальних вимог до автоматизованих навчальних систем і реалізації з їх допомогою контролю знань залежно від кількості заданих запитань, обсягу бази, часу на обміркування, форми подання запитання (графічний, текстовий), ступеня складності - з одного, та ефективності педагогічного процесу - з іншого.

Водночас більшість дослідників акцентують увагу на педагогічних проблемах упровадження комп'ютерних систем контролю знань. Насамперед це стосується предметів фізико-математичного циклу (вищої математики, інформатики, фізики тощо).

Мета статі. Проаналізувати і виявити недоліки та переваги застосування комп'ютерного тестування в оцінці перевірки знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Кафедра Прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії викладає три дисципліни студентам I та II курсів: інформатику, прикладну математику та економетрику. Заняття проходять в комп'ютерних класах академії, де кожний із студентів входить в комп'ютерну мережу під своїм логіном (прізвищем з ініціалами) та паролем з будь-якого комп'ютера, що дозволяє зберегти свої виконані лабораторні роботи на виділеному серверному дисковому просторі. Кожний студент має 50 Мбайт свого диску, що цілком достатньо для виконання і збереження результатів роботи. Така практика направлена на те, щоб студенти виконували кожний свій варіант лабораторної роботи і не копіювали один в одного.

Для перевірки знань студентів по вивченим темам раніше проводилися контрольні роботи, але вони вимагають багато часу для перевірки і не завжди є результативними. З переходом академії на кредитно-модульну систему навчання кількість контрольних робіт зросло і перед викладачами кафедри повстало питання, як проводити оцінювання знань студентів. На засіданні кафедри було прийнято рішення застосовувати комп'ютерні тести для перевірки знань студентів. На початку були знайдені в мережі Інтернет безкоштовні комп'ютерні оболонки (наприклад MatTest та ін.), але вони виявилися малоефективними і не підходили до специфіки нашого навчання. Старшим викладачем кафедри А. Г. Фокіним була розроблена на мові програмування Delphi авторська програма тестування, яка дозволяє самому створювати тести для різних предметів і тем, для кожного питання виставляти рівень оцінювання, виставляти кількість питань для тестування із загальної кількості, вибирати рівень складності, вести журнал тестуючих та багато іншого, що не було в інших тестуючих оболонках і враховувало специфіку навчання в академії. (Рис. 1). Всі викладачі кафедри допомагають наповнювати цю програму різними питаннями з тем. Так один викладач розроблює тест з текстового редактора Word, інший з електронних таблиць Excel і т.д.

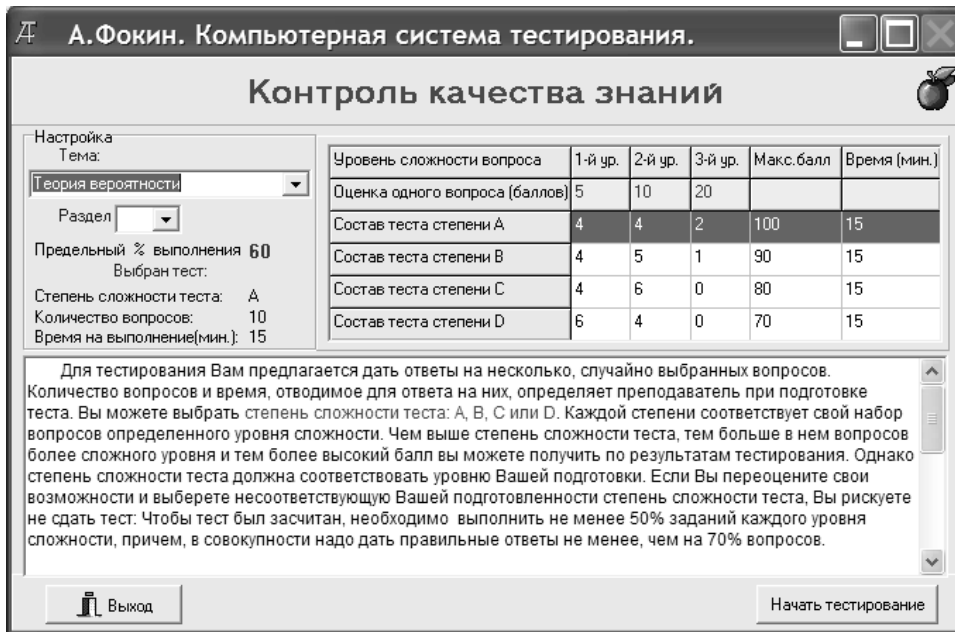


Рис. 1. Вигляд тестуючої комп’ютерної оболонки

Дана програма дозволяє не тільки як у стандартній тестуючій оболонці видавати питання та текстові варіанти відповідей, а крім того в ній ми можемо вставляти рисунки, як для питання так і для вибору відповіді. Кожний раз при завантаженні одного і того ж теста питання розміщуються у різних комбінаціях, що не дає студенту сенс запам’ятовувати код відповідей. Ще однією з особливостей програми є те, що можемо створювати тест в якому можливо співставляти кожному пункту питання одну відповідь. Наприклад (див. рис. 2):

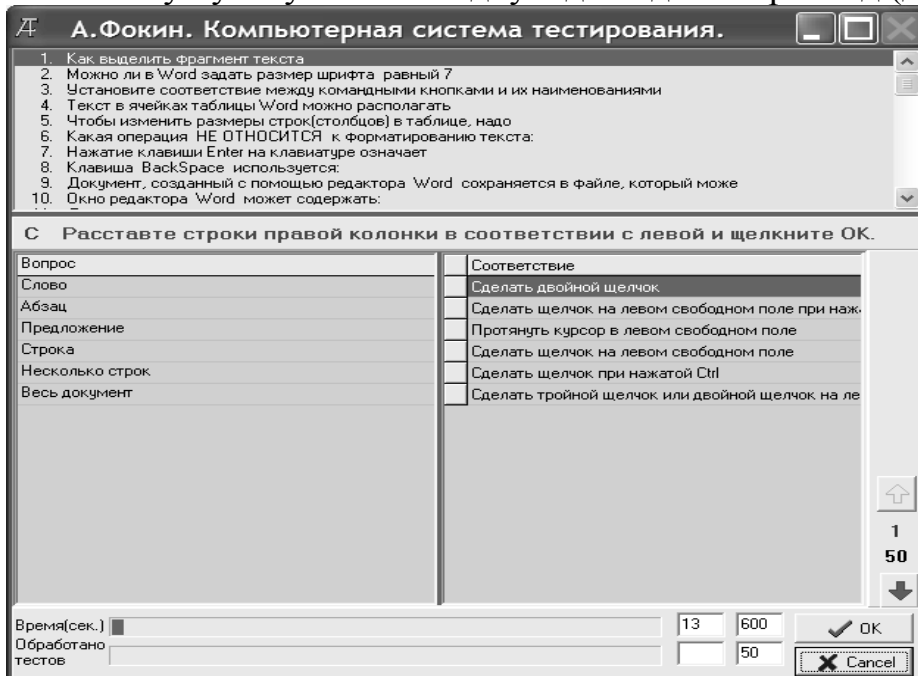


Рисунок 2. Вікно співставлення колонок у відповідності «питання-відповідь»

Розглянута вище програма для комп'ютерної оцінки знань студентів є одним із прикладів, коли викладачі самі створюють програми для своєї роботи. Але такі програми можуть створити тільки викладачі, які викладають інформатику та знають мову програмування. Для викладачів інших дисциплін ми пропонуємо або звертатися до своїх колег, які викладають інформатику, або брати готову комп'ютерну систему для оцінювання рівня знань в інтернеті та підстроюватися під неї.

Перейдемо до аналізу комп'ютерного тестування як одного з ефективних методів перевірки знань студентів. *Система комп'ютерного тестування* – це універсальний інструмент для визначення рівня знань студентів на всіх етапах освітнього процесу.

Можна виділити три рівні тестування:

– тестування для проведення *оперативного і поточного контролю* проводиться викладачем на семінарах для виявлення початкового рівня готовності студента до подальшого навчання, перевірки якості засвоєння знань по певних темах семінарів, розділів програми дисципліни;

– тестування для проведення *рубіжного контролю* проводиться після закінчення модуля, семестру, навчального року, для контролю по блоках дисциплін. Результати тестування використовуються викладачем для формування куммулятивної оцінки з дисципліни. Метою рубіжного тестування є визначення ступеня засвоєння студентами вмінь та знань (рівня компетентності) по частці професійної освітньої програми;

– тестування для проведення *підсумкового контролю* проводиться з метою контролю залишкових знань студентів; перевірки рівня готовності студента до атестаційних випробувань. Тестування проводиться відповідно до затвердженого графіка, але не пізніше 6 місяців з моменту здачі заліку або екзамену з тестованої дисципліни. Результати підсумкового тестування документуються і є необхідною умовою допуску до державних атестаційних випробувань. Єдина система тестування дозволяє комбінувати тестові завдання різних дисциплін в рамках одного блоку або дисциплін однієї тематичної спрямованості.

Таким чином, у студентів робота з комп'ютерними тестами сприяє освоєнню комп'ютера як інструменту навчальної діяльності, привчає до самоконтролю. Тестування в самостійній роботі студентів має не стільки контролюючі, скільки повчальні функції (для відробітку окремих тем, типів завдань, підготовки до заліків і т. д.). Для самостійної роботи студентів система тестування представляє можливість використання електронних бібліотек CD, а також інтернет-тестування (домашня і самостійна робота). Електронні бібліотеки CD методичного забезпечення дисциплін можуть містити разом з тестами тренінгу, самоконтролю, різні навчальні матеріали. Видача CD –

компакт-диск може проводитися в комп'ютерному класі або в читальному залі навчальної бібліотеки. CD – компакт-диски з тестами з дисциплін можуть видаватися з навчальними посібниками на початку навчального року, семестру або модуля. Так всі викладачі кафедри, які працюють з студентами-заочниками не тільки в академії, а й на учбово-консультативних центрах ДДМА використовують дистанційне навчання, тобто всі завдання, питання для контролю, методичні рекомендації розміщені на сайті академії, де кожен із студентів може взяти їх для своєї самоосвіти, крім того викладачі дають весь необхідний матеріал для засвоєння дисципліни в електронному варіанті на початку навчального року і така практика дає результативність навчання.

Висновки. Наш досвід свідчить про те, що автоматизований контроль знань та вмінь має незаперечну перевагу порівняно з традиційними засобами контролю знань завдяки можливостям контролю великого обсягу інформації, забезпечення тренування в прийнятті рішень, самоперевірки знань тими, хто навчається, детального контролю знань та вмінь (виявлення "слабких" місць у навчанні), дистанційного контролю знань та вмінь, моніторингу рівня і формалізації знань тощо.

Нами виявлено, що кількість питань в комп'ютерному тесті повинна бути не менш ніж 100-200 різних рівнів складності, що дає обрати диференційований підхід до тестування. Час на обміркування відповіді повинен становити від 50 до 100 секунд на одне питання. Значення цього фактора відносно, оскільки результати атестації повинні залежати як від рівня знань студентів, так і від попередньої тривалості тренінгу. Тестові завдання доцільніше подавати в наочній формі у вигляді графіків, таблиць, рисунків, фотографій, причому їхня кількість має становити не менше 25% від загального обсягу заданих завдань, бо в технічній діяльності саме образний, а не вербальний компонент відіграє провідну роль. Нині від контролю знань та вмінь більшою мірою вимагається перевіряти глибину засвоєння навчальних дисциплін, уміння майбутніх фахівців логічно мислити, зіставляти різні предмети і явища, робити правильні висновки і приймати оптимальні рішення. Саме тому для перевірки знань з інформатики необхідно використовувати різні типи тестових завдань.

Проблема автоматизованого контролю знань не обмежується лише процедурою тестування, а й торкається всіх аспектів інформатизації навчального процесу, зокрема новітньої інформаційної технології – використання корпоративної мережі для одержання, передачі, систематизації інформації, так званого дистанційного навчання, а також зовнішньої інформаційної мережі Internet.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Наведена концептуальна позиція впровадження систем тестового контролю

знань та вмінь у вищих навчальних закладах має й свої слабкі сторони, які необхідно вивчити й відкоригувати.

Література

1. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки" / Міністерство освіти і науки України. – К., 2005. – 14 с.
2. Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с.
3. Регіональна програма впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. – Донецьк: Управління освіти і науки Донецької облдержадміністрації, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2004.
4. Спирін О. М. Короткий курс інформатики : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Спирін О. М. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 112 с. (Гриф МОН України).
5. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – Донецк: Сталкер, 1998. – 396 с.

О. Кадубовський

– кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики Слов'янського державного педагогічного університету

О. Кадубовська

– методист навчального відділу Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.27:5

ПРО ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА СЕМЕСТРОВИХ ЕКЗАМЕНАХ З ДОТРИМАННЯМ ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

У статті розроблено методику та критерії оцінювання відповідей екзамену з дисциплін фізико-математичного циклу, яка з одного боку – увібрала найкращі традиції Радянської вищої школи, з іншого – задовольняє вимогам кредитно-модульної системи оцінювання та потребам сучасності. Запропоновану ідею не важко поширити на дисципліни інших циклів та застосувати при інших формах підсумкового контролю.

Ключові слова: *вища освіта, кредитно-модульна система навчання, оцінювання, підсумковий контроль.*

А. Кадубовский

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Славянского государственного педагогического университета.

О. Кадубовская

– методист учебного отдела Славянского государственного педагогического университета.

**О ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ И
ОЦЕНИВАНИЯ ОТВЕТОВ НА ЭКЗАМЕНАХ С СОБЛЮДЕНИЕМ
ТРЕБОВАНИЙ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ**

В статье разработано методика и критерии оценивания ответов экзамена с дисциплин физико-математического цикла, которая с одной стороны – взяла наилучшие традиции Советской высшей школы, с другой – удовлетворяет требованиям кредитно-модульной системы оценивания. Предлагаемую идею не трудно расширить на дисциплины других циклов и применить для других форм итогового контроля.

Ключевые слова: высшее образование, кредитно-модульная система обучения, оценивание, итоговый контроль.

О. Kadubovs'ky

– the candidate of physical and mathematical sciences assistant professor of the department of geometry and methodology of teaching mathematics of Slavyansk State Pedagogical University

О. Kadubovs'ka

– the methodologist of educational department of Slavyansk State Pedagogical University

**THE FORMS OF CONDUCTING TOTAL CONTROL AND EVALUATING
THE ANSWERS AT THE EXAMINATIONS WITH THE OBSERVANCE OF
THE REQUIREMENTS OF THE CREDIT-MODULAR TEACHING SYSTEM**

The methodology and the criteria of the estimation of answers of examination from the disciplines of the physical and mathematical cycle are worked out in the article. It borrowed the best traditions of the Soviet higher educational establishments on the one hand and meets requirements of credit-modular system of estimation on the other hand. It is not difficult to expand the suggested idea on disciplines of other cycles and to apply it to other forms of the final control.

Key words: higher education, credit-module teaching system, evaluation, total control.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вже кілька років в Україні відбувається реформування системи вищої освіти, що має за мету підвищення якості рівня підготовки студентів через вдосконалення організації навчального процесу на основі переходу до кредитно-модульної організації навчального процесу.

Добре відомо, що підвищення рівня якості підготовки студентів забезпечується не лише удосконаленням методів та форм навчання, але й

надійним зворотнім зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Контроль цієї діяльності, тобто контроль якості результатів навчання – одне з найважливіших питань. Саме тому посилення уваги до проблеми контролю знань викликане не лише бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, обсяг і якість здобутої системи знань, але й потребою удосконалити всю систему навчання. [1]

Досвід впровадження 100-бальної системи оцінювання досить швидко розповсюджується у світі та на пострадянському просторі. Останнім часом зросло число наукових робіт, які засвідчують надзвичайний інтерес до проблеми теоретичних та методичних засад проведення модульного та підсумкового контролю 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. Значний внесок у вирішення питань, пов'язаних із впровадженням кредитно-модульної системи навчання, зробили такі українські та зарубіжні педагоги: В. Кремень, М. Степко, І. Мороз, А. Алексюк, І. Бабин, Н. Терещенко. та інші.

Проте на жаль, авторам статті не відомі роботи, присвячені уніфікації та практичним рекомендаціям щодо проведення письмового іспиту, зокрема оцінюванню відповіді як на окремо взяте питання, так і білету в цілому, з дотриманням вимог КМСОНП.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розробка єдиного стандарту та критеріїв щодо оцінювання письмового та усного екзамену з предметів фізико-математичного та інших циклів, який би з одного боку – увібрав найкращі традиції Радянської вищої школи, визнані в цілому Світі, з іншого – задовольняв вимогам кредитно-модульної системи оцінювання навчального процесу та потребам сучасності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як відомо, основна мета іспитів - встановлення дійсного змісту знань студентів за обсягом, якістю і глибиною та вміннями застосовувати їх у практичній діяльності.

Іспит є підсумковим етапом вивчення дисципліни в цілому або її частини та має за мету – перевірку теоретичних знань студентів, виявлення навичок застосування перших при вирішенні практичних завдань, а також навиків самостійної роботи з навчальною і науковою літературою.

Загальновизнаним є те, що саме підготовка до іспиту дає можливість кожному студенту у порівняно короткий проміжок часу осмислити весь пройдений курс в цілому, сконцентрувати увагу на ключових моментах, закріпити у пам'яті основний його зміст.

За вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу кожна дисципліна, а тому і екзамен (як підсумковий контроль) повинен оцінюватися від **0** до **100** балів. [2, с. 114]

Усі відповіді письмового екзамену обов'язково повинні бути письмово зафіксовані та оформлені належним чином.

1) Бажано, щоб екзаменаційний білет складався (не менш ніж) з m питань, де m – кількість змістових модулів курсу.

2) Доцільно, щоб питання екзаменаційного білету розподілялися на теоретичні та практичні у відношенні 2:1 у випадку якщо у білеті 3 питання, або ж 3:2 у випадку 5 питань у білеті.

3) Якщо всі питання білету є рівноцінними (мають однакову вагу), то очевидно, що:

3.1) за кожне питання студент може отримати максимальну кількість балів, рівну $k = [100/m]$, де $[q]$ – ціла частина числа q ;

3.2) питання яке оцінюється у k балів, вважається не зарахованим (0 балів), якщо при відповіді на нього студент набрав менше ніж $[0,6 \cdot k]$ балів.

4) Якщо ж питання білету не є рівноцінними, то:

4.1) розподіл балів між відповідними питаннями кожного білету повинен бути однаковим;

4.2) сума $\sum_{j=1}^m k_j = k_1 + k_2 + \dots + k_m$ повинна становити 100 балів.

Ключову роль в запропонованому підході відіграє «вага» питання (максимальна кількість балів) білету. Проте, при досягненні зазначеної мети вона є другорядною, а відправним пунктом є припущення про те, що вага кожного питання білету вже встановлена. Тобто, зараз і в подальшому будемо вважати, що k_j – максимальна кількість балів за j -те питання білету.

Визначальними в запропонованій методиці є критерії оцінювання питань білету, що задовольняють вимогам КМСОНП.

Критерії оцінювання теоретичних питань.

1. Якщо при відповіді на (j -те) теоретичне питання екзамену студент у повному обсязі, безпомилково викладає програмний матеріал, логічно поєднує теоретичний матеріал з практикою та наводить конкретні приклади (якщо це вимагається у питанні), то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$.

2. Якщо при відповіді на (j -те) теоретичне питання білету студент відображає знання основного змісту курсу, але не достатньо розкриває деякі поняття, не наводить конкретних прикладів (якщо це вимагається у питанні), то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$.

3. Якщо при відповіді на (j -те) теоретичне питання екзамену студент припускає помилки, не відображає знання основних понять або не може поєднати набуті знання з практикою (якщо це вимагається в питанні білету), тобто, програмний матеріал студентом засвоєно частково, то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$.

4. Якщо ж при відповіді на (j -те) теоретичне питання екзамену студент слабо орієнтується у програмному матеріалі, припускає грубі помилки у відповідях, або ж виявив незнання основного змісту програмного матеріалу (зовсім нічого не записав), то за таку відповідь студент не одержує жодного балу.

Критерії оцінювання завдань практичного характеру (задач).

1. Якщо при відповіді на (j -те) питання практичного характеру студент надає правильну відповідь з обґрунтуванням усіх ключових етапів розв'язання задачі **або ж** проявив творчий підхід до розв'язування задачі й одержав правильну відповідь, то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$.

2. Якщо при відповіді на (j -те) питання практичного характеру студент наводить логічно вірну послідовність кроків розв'язання (з можливими одною-двома не грубими помилками в обчисленнях), **або** одержав правильну відповідь але неповну, то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$.

3. Якщо при відповіді на (j -те) питання практичного характеру студент випустив **деякі** (несуттєві) етапи у вірній послідовності розв'язання задачі **або** ключові моменти розв'язання не обґрунтовано, **або ж** є помилки, які впливають на подальший хід розв'язання (одержана відповідь не вірна, або не повна), то за таку відповідь студент може одержати l_j балів, де $0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$.

4. Якщо при відповіді на (j -те) питання практичного характеру студент випустив **основні** етапи у послідовності розв'язання задачі і одержав неправильну відповідь, **або ж** зовсім не приступив до розв'язання задачі, то за таку відповідь студент не одержує жодного балу.

Сумарна кількість балів, одержаних з кожного питання білету є результуючим балом за семестровий екзамен, тобто, рейтинг R з дисципліни, з якої складається екзамен, визначається за формулою:

$$R = \sum_{i=1}^m l_j = l_1 + l_2 + \dots + l_m.$$

Приклад оцінювання окремого питання білету				Підсумкова оцінка за j -те питання	
l_j – одержана кількість балів за j -те питання	k_j – максимальна кількість балів за j -те питання			Національна	ECTS
	20	30	50		
$0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$	$18 \leq l_j < 20$	$27 \leq l_j < 30$	$45 \leq l_j < 50$	відмінно	A
$0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$	$15 \leq l_j < 18$	$23 \leq l_j < 27$	$38 \leq l_j < 45$	добре	BC
$0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$	$12 \leq l_j < 15$	$18 \leq l_j < 23$	$30 \leq l_j < 38$	задовільно	DE
$l_j < 0,6 \cdot k_j$	0, якщо $l_j < 12$	0, якщо $l_j < 18$	0, якщо $l_j < 30$	незадовільно	FX

Проблема визначення ваги питань є доволі серйозною і, звичайно, потребує уніфікації для споріднених та однойменних дисциплін однакового змістового обсягу.

У зв'язку з цим, автори пропонують декілька загальних рекомендацій щодо визначення ваги питань білету кожної з дисциплін, а саме:

- вага повинна визначатися не лише в залежності від рівня складності самого питання, а й від його приналежності до змістового модуля та ролі останнього в змісті та розумінні курсу в цілому;

- при повній відповіді на $\frac{1}{3}$ питань білету, бажано щоб сума балів становила не менше 60 балів;

- при повній відповіді на $\frac{2}{3}$ питань білету – не менше 75 балів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сьогодні прийнято вважати основною формою проведення підсумкового контролю у вигляді *тесту*. Проте не всі необхідні характеристики засвоєння знань можна одержати засобами тестування. Такі показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку, діагностувати тестуванням неможливо. Це означає, що тестування повинно обов'язково поєднуватися з іншими формами і методами приймання екзаменів, наприклад, в письмовій формі або ж у формі співбесіди.

На думку авторів запропонований підхід до оцінювання екзаменаційного білету з дотриманням вимог кредитно-модульної системи може бути покладений в основу оцінювання як усного екзамену (співбесіди) так і

поширений на дисципліні інших циклів. Більше того, зазначену ідею більш ніж доцільно взяти на озброєння при розробці положення щодо оцінювання знань студентів під час складання семестрових екзаменів або ж підсумковому контролю в іншій формі.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. – 384с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004.– 147 с.
3. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 127 с.

І. Луценко

– аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

УДК 378:001.891

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАННОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті представлено критеріальна база та показники дослідницької культури майбутніх вчителів і рівні її сформованості за кожним критерієм. На думку автора процес формування дослідницької культури майбутніх педагогів припускає якісний перехід від низького рівня до більш високого. Такий перехід неможливий при репродуктивній формі навчання, він вимагає навчання в активних діяльнiсних формах.

Ключові слова: дослідницька культура, критерії, рівні, формування.

І. Луценко

– аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье представлена критериальная база и показатели исследовательской культуры будущих учителей, а также уровни ее сформированности по каждому критерию. С точки зрения автора процесс формирования исследовательской культуры будущих учителей предполагает качественный переход от низкого до более высокого. Такой переход невозможен при репродуктивной форме обучения, он требует обучения в активных деятельностных формах.

Ключевые слова: исследовательская культура, критерии, уровни, формирование.

I. Lutsenko

– postgraduate student, Pedagogic department, Luhansk Taras Shevchenko National University.

CRITERIA AND GENERATIONS LEVELS OF RESEARCH CULTURE THAT HAVE STUDENTS IN UNIVERSITY

The article show the criteria base and research culture indices of the future teachers and the levels of their generation per each criterion. From authors point of view, the process of generation research culture of the future teachers must change from the low to the highest one. These changes cannot be real with reproductive form of studying, they need active form of studying.

Descriptive information: research culture, criteria, level, generation.

Постановка проблеми. Перехід людства до глобального суспільства, заснованого на знаннях, визнання визначальним фактором національного і регіонального розвитку інтелектуальний потенціал нації зумовив ряд системних змін у галузі вищої освіти. Майбутнє країни, що розвивається, неможливе без серйозного та відповідального ставлення держави до науки й освіти в цілому, і головне, до науково-технічної творчості молодого покоління у ВНЗ, де формуються особистості майбутніх учених та спеціалістів. Тому сучасний учитель має бути дослідником, який вміє практично застосувати набуті вміння й навички, володіти теорією і технологією наукової творчості у своїй професійній діяльності [1; 2].

Зміна освітньої парадигми, що відбувається в останнє десятиліття, визначила необхідність формування дослідницької культури в майбутніх фахівців у системі вищого професійної освіти. У результаті підсумком нової освітньої парадигми повинна стати не тільки система знань, умінь і навичок, але й формування дослідницької культури в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікативній, інформаційній і іншій сферах [3].

У дослідженнях Л. Аксенова, С. Арнович, М. Євтуха, Р. Жірос, Е. Гушканець, В. Вашкевіча, Н. Кисельової, Б. Сазонова та ін. розкривається специфіка дослідницької діяльності студентів, співпраця викладачів і студентів в науковому дослідженні, вплив науково-дослідної роботи ВНЗ на формування в студентів інтересу до науки. Окремі аспекти цієї широкої проблеми вивчалися такими сучасними дослідниками історії розвитку освіти й педагогічної думки в Україні, як А. Алексюк, Л. Баїк, А. Бойко, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Кравець, Д. Коржов, В. Майборода, О. Мартиненко, С. Машкіна та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи багатьох сучасних дослідників розкривають конкретні питання та напрями розвитку студентської

науки, зокрема: основи, методологію та організацію науково-дослідної роботи студентів (Б. Аканов, І. Грушко, К. Добросельський, М. Карамзін, В. Сіденко); психолого-педагогічні чинники формування та розвитку професійних якостей майбутніх науковців (Л. Авдєєва, Н. Амеліна, І. Іващенко, Ф. Орехова, Д. Цхакая); методико-технологічні поради стосовно організації студентської наукової творчості (Г. Дресвянський, І. Каташинська, Л. Квіткіна, В. Литовченко, Я. Мараш, М. Перпер); специфіка педагогічного керівництва науковою творчістю студентів в умовах економічних та технічних вузів (І. Мистика, А. Новосолова, Т. Пахомова, В. Попов); моральні аспекти науково-дослідної роботи студентів (С. Пашаєв).

Дослідницька культура майбутнього фахівця у наш час визначає усі провідні показники готовності людини до ефективної професійної діяльності. Трансформація соціальних, ідеологічних, професійних та міжособистісних стосунків зумовлює необхідність формування в майбутніх фахівців дослідницьких навичок, дослідницької культури.

Формулювання цілей статті. У статті проаналізовано критерії та рівні сформованості дослідницької культури у студентів ВНЗ.

Поняття “формування” заявлено в дослідженні як явище, що відбиває процес становлення і розвитку особистості (Л. Буєва, 1963; П. Кряжев, 1968; Г. Смирнов, 1980; Г. Глезерман, 1982 і ін.), як створення в педагогічному процесі умов для придбання суб'єктом тих чи інших якостей (В. Сластьонін, 2000). Ми виділяємо три групи таких якостей – компонентів сформованості: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, технологічний.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначаючи критеріальну базу, ми спираємось на змістовне тлумачення поняття “дослідницька культура”. Виходячи з цього, критеріями та показниками рівнів сформованості дослідницької культури у студентів є:

- Когнітивний критерій: розуміння ролі і значення вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; знання типів дослідницьких задач, розв'язуваних педагогами у своїй професійній діяльності і вимог до результатів їхнього вирішення; знання вимог, пропонованих до дослідницьких проєктів, програм; знання методів вирішення дослідницьких задач та умов їхнього застосування.

Для дослідження рівня сформованості дослідницької культури майбутніх учителів за когнітивним критерієм використовували такі методи: анкетування; методика вивчення рівня готовності студентів до науково-дослідної діяльності; аналіз продуктів творчої діяльності студентів.

- Мотиваційно-ціннісний критерій: активність у саморозвитку, прагнення довідатися більше, ніж пропонують навчальні програми;

ставлення до дослідницької діяльності як до особистісної цінності; потреба в творчому самовираженні.

Для виявлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію використовувалися анкети; методика визначення рівня готовності студентів до дослідницької діяльності; тест-анкета по визначенню самооцінки володіння дослідницькими вміннями і навичками.

- Технологічний критерій: вміння працювати з літературними джерелами (складати бібліографію, реферувати, анотувати літературу); вміння застосовувати основні дослідницькі методи: спостереження, опитування, анкетування, експеримент; вміння впроваджувати отримані результати в практичну діяльність; прагнення брати участь у конкурсах дослідницьких робіт, виступати на наукових конференціях, семінарах.

Для виявлення рівня сформованості технологічного критерію використовувався такий діагностичний матеріал: анкети; методика визначення рівня готовності студентів до науково-дослідної діяльності; тест-анкета щодо самооцінки володіння дослідницькими вміннями і навичками.

Визначення критеріїв, показників і ознак їхнього прояву дозволило охарактеризувати рівні сформованості дослідницької культури майбутніх вчителів: низький, нижче за середнього, середній, вище за середнього, високий. Це допоможе нам точніше виявити реальний рівень дослідницької культури майбутніх вчителів і об'єктивно оцінити ефективність експериментальних методик.

До низького рівня сформованості дослідницької культури належать студенти, які не розуміють ролі і значення вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; не вміють самостійно ставити дослідницькі завдання і вирішувати їх професійно; не виявляють інтересу до освоєння методів дослідницької діяльності, оскільки не вважають це важливим для свого майбутнього; не виявляють інтересу до участі в розробці і реалізації дослідницьких проектів; не вміють працювати з літературними джерелами, застосовувати методи дослідження; не виявляють активності в професійному саморозвитку.

Студенти з нижчим за середній рівнем сформованості дослідницької культури слабо розуміють роль і значення вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; мають знання, достатні для вирішення деяких найбільш простих дослідницьких завдань; досить відповідально ставляться до освоєння методів цієї діяльності, але не упевнені, що це важливо для їх майбутнього; активності в саморозвитку не виявляють чи вона невисока; слабо вміють працювати з літературними джерелами; уміють виконувати одиничні операції дослідження: спостереження, порівняння фактів і явищ, знаходження

причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків на їхній основі; виявляють деякий інтерес до нескладних дослідницьких задач і завдань, але у них відсутня творча активність і наполегливість при їхньому рішенні, зрідка можуть брати участь у реалізації дослідницьких проектів у складі групи, але самостійно такі проекти не розробляють; не беруть участь у конкурсах наукових праць, не прагнуть виступати на наукових конференціях, семінарах, але можуть брати участь у їхній роботі.

У студентів із середнім рівнем сформованості дослідницької культури виявляється деяка обмеженість у розумінні ролі і значення рішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; орієнтована основа діяльності не має досить глибокої науково-методичної бази; вирішують дослідницькі задачі, що включають у себе раніше відпрацьовані елементи. Зацікавлено і відповідально ставляться до освоєння методів дослідження, вважаючи, що це може бути корисним у майбутньому; виявляють зацікавленість у саморозвитку, але їх активність у цьому невисока; недостатньо динамічно вміють працювати з літературними джерелами; уміють застосовувати відповідно з наявними умовами деякі методи дослідження; не регулярно, але беруть участь у розробці й реалізації дослідницьких проектів у складі групи чи індивідуально; можуть самостійно ставити дослідницькі задачі, але не виявляють належної наполегливості при виникненні утруднень, можуть брати участь у конкурсах дослідницьких робіт чи виступати на наукових конференціях, семінарах, але сильно до цього не прагнуть.

Студенти з рівнем вище за середнього розуміють роль і значення вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; мають знання, достатні для рішення дослідницьких задач більшості типів; з інтересом ставляться до професії в цілому і до дослідницької діяльності зокрема, вважаючи це важливим для свого майбутнього; виявляють активність у саморозвитку, прагнуть одержати більше, ніж дають навчальні програми; уміють працювати з літературними джерелами; уміють застосовувати відповідно до наявних умов частину основних методів дослідження; в основному уміють впроваджувати отримані результати в практичну діяльність; можуть самостійно ставити дослідницькі задачі; прагнуть брати участь у конкурсах дослідницьких робіт, виступати на наукових конференціях, семінарах.

Студенти з високим рівнем сформованості дослідницької культури розуміють роль і значення вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності педагога; мають знання, достатні для вирішення дослідницьких задач усіх типів; яскраво виражена зацікавленість у дослідницькій діяльності; домінуючою виступає потреба в творчому самовираженні; вміють працювати з літературними джерелами; уміють застосовувати відповідно до наявних умов всі основні методи, що вимагаються для вирішення дослідницьких завдань;

уміють впроваджувати отримані результати в практичну діяльність; мають велике бажання брати участь у конкурсах дослідницьких робіт, виступати на наукових конференціях, семінарах.

Для оцінки показників компонентів сформованості дослідницької культури в студентів ВНЗ можна використовувати різні методи: анкетування, тестування, бесіди, спостереження, аналіз виконаних дослідницьких робіт, експертна оцінка та ін.

Оцінка рівнів сформованості дослідницької культури майбутнього вчителя здійснюється на основі критеріїв і показників, розроблених з урахуванням представлених у педагогічних дослідженнях критеріїв і показників.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Процес формування дослідницької культури у майбутніх педагогів припускає якісний перехід від низького рівня до більш високого. Такий перехід неможливий при репродуктивній формі навчання, він вимагає навчання в активних діяльнісних формах.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані із аналізом результативності цілісного процесу формування дослідницької культури студентів вищих навчальних закладів у діяльності студентських наукових товариств, тенденцій досліджуваного процесу.

Література

1. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов / Л.Г.Квиткина. – М. : МГУ, 1982. – 109 с.
2. Сычкова Н.В. Исследовательская подготовка студентов университета: Монография / Н.В.Сычкова. – Магнитогорск, 2002.
3. Киричук К. Н. Формування творчої особистості вчителя К. Н. Киричук. – К. : Вища шк., 1991. – 342 с.

Г. Марченко

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.132

ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР»

У статті розкриваються основні цілі, завдання, особливості та результати роботи кафедри педагогіки над реалізацією означеного проекту, які впроваджуються і плануються до впровадження у навчально-виховний процес у ГДПІМ.

Ключові слова: педагогічна освіта, мета і завдання, інноваційно-освітній проект, результати реалізації проекту.

Г. Марченко

Горловский государственный педагогический институт иностранных языков.

В статье раскрываются основные цели и задачи, особенности и результаты работы кафедры педагогики над реализацией данного проекта, которые внедряются и планируются к использованию в учебно-воспитательном процессе в ГППИИЯ.

***Ключевые слова:** педагогическое образование, цель и задачи, инновационно-образовательный проект, результаты реализации проекта.*

G. Marchenko

Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

The article revealed the basic goals, objectives, features and performance of the pedagogical staff to realize the appointed project, implemented and planned for implementation in the educational process in HSPIFL.

***Keywords:** teacher education, goals and objectives, innovative education project, the results of the project.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Прийнятий Україною і відображений у державних документах з питань освіти стратегічний курс країни на інтеграцію в світовий і європейський культурно-освітній простір актуалізує дослідження в галузі порівняльної педагогіки стосовно теорії і практики реалізації вимог низки міжнародних декларацій (Лісабонської, Сорбонської, Болонської) щодо підвищення якості освіти, мобільності студентів і викладачів, узгодження навчальних планів і програм через застосування кредитно-трансферної системи, уніфікації дипломів про вищу освіту та наукових ступенів освітянами країн Європи. Оскільки вирішальну роль в інтеграційних процесах відіграє освітянська громада, то головна увага дослідників має сконцентруватися на модернізації саме педагогічної освіти провідних країн європейського континенту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано роз'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема професійної педагогічної підготовки у науковій літературі розглядається як на рівні складових цього процесу (О. Бондаревська, В. Кан-Калік, В. Краєвський, З. Равкін, О. Щербаков, П. Щербань та ін.), так і в цілому (О. Абдулліна, І. Зязюн, О. Мороз, С. Єлканов, Р. Сеульський В. Сластьонін та ін.). Це дослідження, що стосуються формування педагогічної культури (О. Барабаншиков, В. Бенін, В. Гриньова, І. Відт, Н. Крилова), педагогічного мислення (А. Леонт'єв, О. Лук, Г. Сухобський), педагогічної діяльності (Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Прокопенко), педагогічної майстерності (Б. Абрамян, Н. Бабич, Г. Брагіна, А. Мудрик, Н. Тарасевич), педагогічної творчості (В. Загв'язінський, В. Кан-Калік, Ю. Львова, М. Нікандров, А. Піскунов) тощо.

Дослідженню проблем розвитку, тенденцій становлення і сучасного стану освітніх систем і педагогіки зарубіжних країн присвячені роботи відомих

вітчизняних і російських науковців (Г. Алексевич, А. Барбаріга, Г. Воронка, Б. Вульфсон, О. Джуринський, М. Євтух, Л. Зязюн, В. Кларін, І. Костицька, Е. Куликова, В. Кумарін, В. Лапчинська, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Г. Марченко, О. Матвієнко, О. Овчарук, І. Панченко, А. Парінов, Я. Полякова, Л. Пуховська, К. Салімова, С. Сисоева, І. Соколова, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Н. Шкарбан та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Але суттєві зміни в педагогічній освіті країн Європи, що мають місце у зв'язку з прийняттям Ліссабонської, Сорбонської, Болонської декларацій протягом останнього часу, ще не знайшли свого ґрунтовного відображення у вітчизняній науковій літературі. Отже, сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання приєднання до Болонського процесу, виникає потреба у системно-структурному аналізі модернізації педагогічної освіти Європи з позицій врахування сучасних соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом, з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Метою пропонованої статті виступає ознайомлення освітянської громади з сутністю та особливостями науково-дослідницького проекту «Педагогічна освіта: європейський вимір», який реалізується кафедрою педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Концепція педагогічної освіти України зазначає, що «Сучасний розвиток суспільства потребує подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вчительських кадрів. Педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний і професійний розвиток і готового творчо працювати в освітніх установах різного типу» [1].

Проект, який сьогодні реалізує кафедра педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, «Педагогічна освіта: європейський вимір» передбачає вивчення вітчизняного і зарубіжного передового педагогічного досвіду з метою визначення актуальних для запозичення ідей та їх впровадження у практику навчання і виховання національної школи, що актуалізується підписанням Україною Болонської декларації і визначенням інтеграції у світовий і європейський освітній простір як стратегічного завдання системи освіти країни.

Актуальність вище означеного дослідницького проекту полягає у тому, що глобалізація, інтеграція, інформатизація, тобто зміни, що відбуваються в світі, вимагають від системи освіти відповідного реагування на виклики сучасної реальності, оскільки тільки за таких умов освіта буде у змозі задовольнити

суспільні й особистісні потреби людей. Соціальна актуальність проекту обумовлюється необхідністю реформування освітньої сфери країни для її адаптації до швидкоплинних змін у світі, адекватного реагування на виклики XXI століття, інтеграції у європейський освітній простір. Ефективність освітніх реформ вирішальною мірою залежить від якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Отже, педагогічна актуальність проекту полягає у визначенні змісту, технологій, методів, форм, засобів забезпечення якісної педагогічної освіти для розвитку здібностей і творчого потенціалу майбутнього вчителя. Спрямованість проекту на розвиток особистості кожного студента і викладача віддзеркалює *особистісний аспект* актуальності даної роботи.

Необхідність реформування системи освіти України вже ні в кого не викликає сумнів. Державні й урядові документи з питань освіти окреслюють основні завдання і напрямки оновлення освітньої галузі, а шляхи реалізації означеної мети дискутуються, постійно здійснюється пошук оптимальних засобів досягнення відчутних результатів реформування освіти.

Президент Академії Педагогічних наук України В. Кремень одним з головних напрямків реформи системи освіти вважає “радикальну гуманітаризацію”, посилення особистісного компоненту у педагогічній науці. Він впевнений, що основою освіти XXI століття має стати “орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти” [2, с.8]. А “основою навчання має стати рівноправний діалог між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться. Необхідна принципово нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія...необхідна переорієнтація з інформаційного шляху на проблемно-діяльнісний тип освіти” [2, с.9]. Вирішувати ці важливі завдання має педагог XXI століття, викладач, перш за все, вищої школи, оскільки саме вища освіта готує фахівця нового покоління. Тому особливої значущості набує реформування вітчизняної системи педагогічної освіти з урахуванням передового педагогічного досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного.

Інноваційність дослідження нами вбачається у тому, що проект «Педагогічна освіта: європейський вимір» передбачає вивчення вітчизняного і зарубіжного передового педагогічного досвіду з метою визначення актуальних для запозичення ідей та їх впровадження у практику навчання і виховання національної школи для гармонізації вітчизняної освітньої традиції з європейськими інноваціями для підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах глобалізації, інтеграції, інформатизації світу.

В *основу* пропонованого проекту покладено ідеї комплексності професійної педагогічної підготовки, цілісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до її організації, додержання

принципів демократизації, гуманізації, природо- та культуровідповідності, інтеркультурності, системності та креативності педагогічного процесу.

Головна мета проекту – дослідження передового педагогічного теоретичного і практичного досвіду зарубіжних систем освіти взагалі і педагогічної освіти зокрема в країнах Європи з метою впровадження позитивних інновацій у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів для пошуку оптимальних шляхів інтеграції національної системи освіти в європейський культурно-освітній простір для реалізації вимог Болонської декларації, підписаної Україною.

Основні завдання проекту визначаються наступним чином:

1. Визначення шляхів забезпечення неперервності освіти протягом життя особистості від дошкільного виховання до післядипломної освіти. В межах вищої освіти дослідження її двоступеневості (бакалаврат, магістратура). В межах післядипломної освіти дослідження особливостей підготовки докторів та перепідготовки кадрів.

2. Дослідження кожного ступеня системи освіти передбачає їх вивчення на методологічному рівні (концепції, принципи, цілі, завдання), змістовому (зміст навчальних дисциплін, педагогічної практики), технологічному (педагогічні технології), організаційному (забезпечення, управління, організація та контроль навчально-виховного процесу), результативному (компетентності фахівця, стандарти освіти).

3. Дослідження особливостей підготовки педагогічних працівників для роботи на кожному ступені системи неперервної освіти.

4. Дослідження методологічних засад, змісту, методів і форм урочної, позаурочної і позашкільної діяльності школярів початкової та середньої школи.

5. Дослідження складових виховання (розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового) у дошкільних дитячих установах, в початковій і середній школі.

6. Створення єдиного навчально-методичного комплексу з предметів педагогічного циклу.

Головна гіпотеза проекту полягає в тому, що передбачене проектом дослідження кожного ступеня системи освіти на методологічному рівні (концепції, принципи, цілі, завдання), змістовому (зміст навчальних дисциплін, педагогічної практики), технологічному (педагогічні технології), організаційному (забезпечення, управління, організація та контроль навчально-виховного процесу), результативному (компетентності фахівця, стандарти освіти) та впровадження його результатів у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів України сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутнього вчителя, досягненню рівня якості європейської освіти, підвищенню мобільності викладачів і студентів, полегшить адаптацію системи педагогічної освіти України

до сучасних вимог Болонської декларації для її органічної інтеграції в європейський науково-освітній простір.

Етапи роботи над реалізацією проекту. 1-й етап – 2006-2007 рр. (інформаційний): накопичення інформаційних автентичних матеріалів та їх опрацювання, оформлення результатів у вигляді публікацій циклу статей учасниками проекту;

2-й етап – 2007-2008 рр. (інформаційно-узагальнюючий): продовження поповнення банку інформаційних автентичних матеріалів, їх опрацювання та узагальнення у вигляді методичних рекомендацій та робочих програм навчальних дисциплін з порівняльної педагогіки;

3-й етап – 2008-2009 рр. (апробація): впровадження результатів дослідження на змістовому та технологічному рівнях у навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу;

4-й етап – 2010-2011 рр. (заклучний): оформлення результатів реалізованого проекту у вигляді колективної монографії, навчально-методичних матеріалів, дисертаційних робіт.

Перспективи реалізації даного дослідження ми вбачаємо у тому, що результати реалізації пропонованого проекту впроваджуються у навчальний процес підготовки педагогічних кадрів на змістовому та технологічному рівнях. Так, створюються модульні навчально-методичні комплекси з дисциплін педагогічного циклу: робочі програми, завдання для самостійної роботи студентів, банк інформації на паперових та електронних носіях, робочі зошити та зошити для самостійної роботи, індивідуальні пакети-завдання для студентів, тестові завдання для перевірки знань, для контрольних робіт змістових і залікових модулів, методичні рекомендації до практичних занять для студентів та викладачів кафедри.

Оновлено зміст і форми контрольних робіт залікових модулів, коли вони складаються з двох частин: письмової – тести та теоретичні питання й усної у формі індивідуально-групового проекту, який виконує кожна група за участі всіх студентів.

Плідно працюють кафедральні науково-практичні семінари «Педагогічна освіта: європейський вимір» та «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном», до роботи яких залучаються і студенти; розробляються методичні рекомендації до навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, створено 11 студентських проблемних груп і гуртків для поглибленого дослідження питань порівняльної педагогіки. Щорічно проводиться міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (135 доповідей – 2008; 209 – 2009), у 2008 р. опубліковано 92 статті, 6 фахових збірника, підготовлено 141 доповідь на конференції різних рівнів.

Вже діє система оцінювання знань студентів за 100 бальною 7-мирівневою шкалою (A, B, C, D, E, F, FX) за допомогою комп'ютерних програм (визначено кількість контрольних точок, критерії оцінювання, відповідні коефіцієнти). Розроблені і зараз апробуються критерії оцінювання педагогічної практики студентів 2-3 курсів та курсових робіт з педагогіки, якими зацікавилися викладачі інших кафедр, і за якими, на думку студентів, працювати набагато цікавіше.

Технологічність проекту, перш за все, відбивається у системі цілепокладання діяльності ВНЗ і кафедри педагогіки, які сьогодні зорієнтовані на створення умов для розвитку і саморозвитку особистості майбутнього вчителя, стимулювання його активності, самостійності, творчості. Цьому слугує значний обсяг самостійної роботи (СРС), в якій виділяються: спеціальний (фаховий), міжпредметний, професійний типи; індивідуальний та груповий види; інформативний, репродуктивний та творчий рівні. СРС є частиною змісту КРЗлМ кожного предмету. Різноманітність форм СРС сприяє вияву індивідуальних особливостей майбутніх учителів. Наприклад, самостійна робота у педагогічних майстернях протягом року (святковій, гумористичній, конструкторській, перекладацькій, художній, поетичній тощо), складання індивідуального портфоліо студента протягом навчання, участь у підготовці предметних проектів протягом семестру і т.п.

Реалізуючи принцип інтегративності на міжцикловому, міжпредметному, внутрішньопредметному рівнях у НВП, ми працюємо над створенням інтегративного педагогічного курсу, зберігаючи його універсальність і фундаментальність і водночас посилюючи його практичну складову, що знаходить своє відображення у розроблених нами змісті та критеріях оцінювання педагогічної практики та курсових робіт. З 2-го семестру облік результатів навчальної діяльності студентів здійснюється за допомогою комп'ютерних технологій. Широко застосовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології у навчально-дослідній діяльності студентів для презентації результатів виконання курсових робіт, результатів роботи над тематичними проектами, портфоліо.

Ще одним вагомим результатом реалізації проекту вважаємо значне підвищення наукової активності студентів, оскільки 2008 р. у 6-й Міжрегіональній конференції молодих науковців і студентів на базі ГДПШМ взяли участь у роботі педагогічних секцій (їх було 6) 52 студенти з доповідями, а цього року їх вже 147 у 12 педагогічних секціях. Зростає кількість студентських публікацій і у зарубіжних виданнях, так, у 2008 р. було опубліковано 11 студентських статей, у 2009 р. – 34.

Модель локального моніторингу навчального процесу у ГДПШМ містить 4 категорії:

Ресурсна категорія: включає дані про стан приміщень і будівель ВНЗ, обладнання, у тому числі комп'ютерне, кількість комп'ютерів на одного викладача і на одного студента, аудиторний фонд, забезпеченість навчально-методичними матеріалами, їх відповідність державним стандартам, кількість викладачів, дані про їх кваліфікації, співвідношення «студент – викладач», витрати на навчання одного студента, бюджет ВНЗ, статті витрат і надходжень.

Категорія процесу: містить дані про навчальне навантаження викладачів, розподіл навчальних годин відповідно змістовим блокам підготовки вчителя, навчальне навантаження студентів, структурування змісту освіти і навчальних програм, наявність засобів контролю і самоконтролю результатів навчальної діяльності студентів, технології навчально-виховного процесу, засоби контролю їх ефективності, рівень задоволеності студентів процесом навчання та його результатами.

Категорія результатів містить досягнення студентів з ключових дисциплін, кількість студентів, які склали випускні іспити і з якими оцінками, порівняння результатів контрольних робіт залікових модулів, порівняння результатів педагогічної практики, результатів написання і захисту курсових, бакалаврських, дипломних робіт, наукова активність студентів, результати Всеукраїнських конкурсів наукових робіт, Всеукраїнських олімпіад.

Категорія контексту: включає кількість випускників шкіл, кількість учителів даної спеціальності і потреба у них шкіл регіону, зв'язок між якістю підготовки вчителя й учнів, вплив екологічної ситуації на здоров'я молоді тощо.

Моніторинг реалізації та результатів проекту здійснюється за допомогою методів науково-педагогічних досліджень: емпіричних: спостереження, анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності студентів; теоретичних: моделювання; статистико-математичних: рейтингу, методу дольової участі. За допомогою моделі локального моніторингу, яка ще обговорюється й апробується, відстежуємо результати роботи. Так, запровадження оцінювання знань за кредитно-модульною системою свідчить про його більшу об'єктивність, про стимулюючу функцію. Ми ще не наблизилися до середньоевропейських показників, але певні позитивні зрушення вже маємо. По закінченні вивчення залікового модулю з педагогічних дисциплін студентам пропонується своєрідна педагогічна рефлексія: чого дізналися і навчилися, чого б ще бажали дізнатися і навчитися, позитивні аспекти і недоліки змісту і технологій вивчення предмету, що стає основою роботи по вдосконаленню діяльності викладачів кафедри.

Підвищенню рівня педагогічної майстерності викладачів, їхньої методичної та наукової активності мав би сприяти рейтинг професійної діяльності та анкетування «Викладач очима студентів». Готуються методичні матеріали для завідувачів кафедр щодо оцінювання професійної діяльності викладачів.

У виховній роботі кураторів доцільно враховувати результати анкетування студентів «Ціннісні пріоритети студентства», «Книга у моєму житті», «Ієрархія ціннісних ставлень» тощо, які здійснюються студентами-дипломниками під керівництвом викладачів кафедри педагогіки..

Результати реалізації пропонованого проекту передбачається запроваджувати у навчальний процес підготовки педагогічних кадрів (майбутніх учителів іноземних мов і зарубіжної літератури) на змістовому (створення відповідних навчальних курсів) та технологічному (створення конкурентоспроможних методик) рівнях для підвищення якості підготовки педагогічних працівників (у вищій педагогічній школі та закладах післядипломної педагогічної освіти) з метою досягнення європейських стандартів якості освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Прогнозованими і вже частково наявними результатами реалізації проекту можна вважати наступне:

- 1) написання циклу статей з порівняльної педагогіки;
- 2) створення модульного навчально-методичного комплексу з дисциплін педагогічного циклу (робочі програми, завдання для самостійної роботи студентів, банк інформації, робочі зошити, індивідуальні пакети-завдання для студентів, тестові завдання для перевірки знань тощо) (ця робота здійснюється, але не завершена);
- 3) організація кафедральних науково-практичних семінарів «Педагогічна освіта: європейський вимір» та «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (означені семінари працюють на кафедрі педагогіки вже третій рік, планується продовжувати їхню роботу);
- 4) розробка методичних рекомендацій до навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;
- 5) розробка тематики курсових і дипломних робіт, пов'язаних з вивченням теорії і практики реформування педагогічної освіти в країнах Європи;
- 6) створення студентських проблемних груп і гуртків для поглибленого дослідження питань порівняльної педагогіки;
- 7) організація та проведення традиційної щорічної міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном»;
- 8) випуск збірника наукових праць за матеріалами вище означеної конференції;
- 9) створення інтернет-банку інформації з педагогічних дисциплін для інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;

10) створення навчально-методичного комплексу з педагогічних дисциплін (за принципом модульності) (робота ведеться);

11) розробка інформаційного пакета для студента з педагогічних дисциплін;

12) підготовка дисертаційних досліджень (готуються до захисту 2 кандидатські, учасники проекту працюють над 3 докторськими дослідженнями).

Здійснювана кафедрою і лабораторією порівняльної педагогіки робота дозволила суттєво розширити міжнародні зв'язки кафедри та зв'язки з іншими ВНЗ України.

Проект ще не завершено, але вже сьогодні можна говорити про те, що основним положенням подальшого оновлення вітчизняної системи освіти виступає гармонійне поєднання європейських інновацій з національними традиціями, відмова від детального копіювання зарубіжного досвіду та збереження позитивних надбань української педагогіки, збереження фундаментальності професійної підготовки майбутніх учителів, що завжди було притаманне нашій системі освіти, та пошуки шляхів забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки у вищій педагогічній школі, що є характерним для європейської школи.

Література

1. Концепція педагогічної освіти України. – К., 1998. – 20 с.
2. Кремень В.Г. Через модернізацію освіти до оновлення і згуртування нації //Освіта Донбасу. – 2001. - № 1 (87). – С.8-11.

А. Нізовцев

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто питання процесу формування дослідницьких умінь студентів під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у технічному університеті. Визначено шляхи підвищення ефективності формування дослідницьких умінь студентів у складі прогнозованих професійних компетенцій.

Ключові слова: дослідницькі вміння, компетентність, діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна система навчання у вищій школі намагається організувати навчальну роботу студентів з метою якомога ширшого та змістовнішого формування дослідницьких умінь. Підготовка студентів за вузькоспеціальним профілем з метою абсолютного застосування фахових знань і вмінь у виробничих проблемних ситуаціях стикається з необхідністю широкого залучення міжпредметних зв'язків, які потребують сформованих професійно-орієнтованих умінь.

Суспільство ставить до випускників вищої школи переважно загальні вимоги: уміння орієнтуватися у виробничих ситуаціях; наявність комунікативних здібностей; навчатись у продовж усього життя; готовність змінювати профіль

діяльності; уміння самостійно працювати з інформацією, розв'язувати проблеми і приймати рішення. Таки чином, суспільство вимагає від вищих навчальних закладів надання освітніх послуг, які сприятимуть формуванню ключових компетенцій переважно на основі дослідницьких умінь: соціальної, міжкультурної, інформаційної, загальнонаукової, проєктувальної, оцінної, комунікативної, продовженого навчання тощо [5]. Формування більшості таких умінь забезпечується у процесі моделювання наукового дослідження, що реалізується під час організації дослідницького методу навчання.

Традиційне навчання критикується вже більше пів століття через його репродуктивний характер. Складається ситуація, коли вища освіта, перебуваючи на шляху відходу від традиційного навчання, не визначила чітких орієнтирів роботи у науково-творчому навчальному середовищі з актуально-перспективним формуванням дослідницьких умінь. Орієнтування на науково-творче пізнання суттєво розв'язує цю проблему, але у більшості випадків (понад половини студентів академічних груп) цілеспрямована навчально-дослідницька діяльність не можлива через дезорганізованість пізнавального середовища, у зв'язку з відсутністю методики формування дослідницьких умінь, що передбачає визначеність програми і регламенту пошукових дій, особисту зорієнтованість діяльності та прогнозованість результатів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження з питань формування дослідницьких умінь частково проводились науковцями А. Алексюк, В. Андреев, Н. Аніскіна, В. Буряк, Д. Вількеєв, І. Журавльов, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, М. Скаткін, І. Якиманська та інші [1; 2; 6]. Провідною думкою вищеназаних науковців є зорієнтованість та діяльнісний підхід у навчанні, оскільки у процесі організації дослідницького методу навчання відбувається оволодіння не предметним змістом (репродукування), а набуття досвіду наукової творчості. Тому І. Якиманська вважає, що цей підхід, може реалізовуватись і на аудиторних заняттях, головне, щоб викладач створював умови для самостійності кожного студента, максимально використовував його суб'єктний досвід та застосовував інтерактивне спілкування [6]. Формування дослідницьких умінь, на думку В. Андреева, відбувається поетапно на підставі отримання досвіду розв'язання дослідницьких завдань і виконання прийомів дослідницької діяльності за п'ятьма рівнями мотивації та набуття операційних, організаційних, технічних і комунікативних якостей особистості [1, с. 32 – 33]. Але на сьогодні у педагогічній науці недостатньо розглянуто проблему формування дослідницьких умінь як реальної готовності, що базується на вже набутих знаннях, досвіді, цінностях і здібностях та належить до сфери складних, узагальнених умінь і якостей особистості [4]. До дослідницьких умінь ми відносимо не лише предметні знання й уміння, але і досвід виконання прийомів науково-дослідницької діяльності: робота з інформацією; висунення й

обґрунтування гіпотез; прогнозування результатів і проектування майбутньої діяльності, усвідомлене виконання етапів наукового пошуку. Розширення кола фахових компетенцій особистості на основі формування дослідницьких умінь – є одне з провідних завдань вищої освіти, що вимагає систематичного й цілеспрямованого упровадження методики формування дослідницьких умінь студентів підвищення рівня інтелектуально-творчих і логічно-евристичних функцій пізнання [3].

Постановка завдання. Мета нашого дослідження: представлення результатів упровадження розробленої методики формування дослідницьких умінь студентів та її впливу на рівень фахових компетенцій. Завдання дослідження: обґрунтувати ефективність методики формування дослідницьких умінь студентів і здійснити аналіз результатів експериментального впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета застосування дослідницького методу навчання у першу чергу спрямована на формування дослідницьких умінь та «рис творчої діяльності, забезпечення виникнення інтересу, потреби у такій діяльності, надання знань – повноцінних, свідомих, оперативних, гнучких у використанні» [2, с. 168]. Студенти зі сформованими дослідницькими вміннями мають стійкий інтерес до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, ефективно здобувають потрібні й актуальні знання й уміння і застосовують їх на практиці; отримують комунікативні здібності, працюючи за різними напрямками досліджень; розвивають науковий стиль мислення [4]. Серед важливих компонентів дослідницьких умінь можна відмітити: проблемність діяльності; індивідуальна зорієнтованість темпу пізнання; творчий характер активності; логіка наукового пошуку і виконання дослідницьких дій; особистісний сенс дослідницької роботи та як наслідок, підвищення мотивації; досягнення студентом «свого» рівня розвитку; глибоке й усвідомлене засвоєння знань за рахунок універсального використання у різноманітних ситуаціях; комплексно-системний підхід до навчання [1]. Формування дослідницьких умінь студента відбувається під час розв'язання проблемних дослідницьких ситуацій, залучення до проникнення у глибину явищ, процесів і конструювання нових об'єктів, участі в особливих формах виконання ролей дослідника, опонента, експерта, консультанта відповідно до організації пошуково-дослідницької педагогічної взаємодії [6].

Зміст дослідницької діяльності і відповідний рівень формування вмінь перш за все обумовлений збалансованістю тематик дослідницьких робіт [3]. Якщо тематика студентів першого курсу характеризується побудовою оглядового вивчення-ознайомлення з виконаними науковцями робіт за обраним напрямом пошуку, то тематика другокурсників поглиблюється проблематикою наукового пізнання і практичним залученням до безпосередніх експериментальних пошуків. Процес підбору дослідницьких тем має за мету

вивчення і використання не лише всього наявного арсеналу знань, умінь і матеріальних ресурсів з попередньою діагностикою можливостей і схильностей особистості, але й орієнтується на формування особистісно визначеної структури дослідницьких умінь з урахуванням професійно-орієнтованих потреб. Бажано, щоб студенти вивчали дослідницькі проблеми ґрунтовно розроблені науковцями для достатнього забезпечення інформаційним ресурсом. Розподіл таких тем може бути зосереджений на висвітлення окремих аспектів, актуальних для студента у контексті раніше розглянутих питань з перспективою їх широкого і глибокого вивчення й опрацювання.

Упровадження методики формування дослідницьких умінь передбачає дослідницьку роботу студентів за етапами: розроблення пошукових завдань (спільно з викладачем); виконання теоретичних і експериментальних пошуків; оформлення отриманих результатів; презентація і рефлексія. Зміст дослідницької діяльності учасників пізнавально-практичної роботи у процесі формування дослідницьких умінь представлений у таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміст дослідницької діяльності учасників пізнавально-практичної роботи

Стадії	Діяльність викладача	Діяльність студентів
1. Розроблення перспектив дослідження	Підготовка забезпечення, мотивація	Прояв ініціативи, інтересів, зацікавленості й готовності
Вибір теми дослідження	Пропозиція можливих і актуальних тем, інтерактив	Обговорення, самостійний вибір напряму дослідження
Виділення підтем	Попереднє розчленування підтем, участь у проектуванні	Прийняття чи пропозиція нової підтеми, вибір оптимальної, обговорення
Формування стратегії дослідження	Організаційна робота з об'єднання зусиль студентів, аналіз методів дослідження	Пошук спільних інтересів, вивчення методів досліджень
Підготовка засобів дослідження	Обговорення джерел інформації та необхідних засобів	Складання списку джерел інформації та засобів дослідження
Визначення форми і структури дослідження	Обговорення специфіки кожної теми, форми і структури дослідження	З'ясування і прийняття конкретної структури та змісту дослідження

2. Виконання дослідження	Участь, допомога, консультації, коригування, стимулювання	Зацікавленість, активність, самостійність, ініціативність
Збір даних та вивчення інформаційних джерел	Орієнтування у пошукових системах, консультування	Виділення головної та другорядної інформації
Висунення і обґрунтування гіпотези	Аналіз відповідності мети, завдань і гіпотези дослідження	Формулювання мети, завдань і гіпотези дослідження
Теоретичне доведення гіпотези	Контроль етапів і структури доведення	Логічне доведення у відповідності з теоретичними підставами
Експериментальна перевірка гіпотези	Аналіз і обговорення плану та програми експериментальної перевірки	Складання програми експериментальної перевірки
Остаточні висновки і рекомендації	Обговорення адекватності висновків і рекомендацій	Зіставлення результатів експериментів з основними положеннями гіпотези
3. Оформлення звіту	Консультація, координація, стимулювання і підтримка	Оформлення звітів
4. Презентація	Експертиза, рецензування, публікації, виступи	Доповідь про результати досліджень
5. Аналіз результатів дослідницької діяльності	Обговорення й оцінювання діяльності з урахуванням результатів та досягнень	Здійснення рефлексії пізнання, з урахуванням оцінювання іншими

Необхідність розроблення методики формування дослідницьких умінь обумовлена потребою підготовки компетентного професійно-орієнтованого випускника, готового виконувати комплекс пізнавальних дій: збирання інформації, її структурування, проведення експериментів, вивчення і оформлення власного результату діяльності. Дослідно-експериментальна робота з упровадження методики формування дослідницьких умінь проводилась нами з 2005 по 2009 рік на факультеті нафти і газу Полтавського

національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Перший етап реалізації методики передбачає: залучення студентів до вивчення технічних термінів і понять за спеціальністю, ознайомлення зі сферою майбутньої виробничої діяльності, посадовими інструкціями та обов'язками технолога нафтогазовидобувної справи. Кожен студент, у співпраці з викладачами професійно-орієнтованих дисциплін, прогнозує для себе орієнтовний перелік майбутніх дослідницьких умінь, які він планує сформувати. Таким чином, студент мотивується на майбутню продуктивну діяльність і свою навчальну роботу, співвідносячи її з результатом підготовки майбутнього компетентного спеціаліста виходячи з потреб виробництва та власних побажань і можливостей. У процесі навчання структура і зміст дослідницьких умінь буде відкоригована з урахуванням вимог майбутнього працевлаштування та набуття потрібного фахового досвіду. Проект сформованих дослідницьких умінь студент буде у формі комп'ютерної презентації свого резюме випускника, де представлені всі можливі, на його думку, прогнозовані досягнення у навчанні для ознайомлення з ними роботодавців.

На другому етапі реалізації методики формування дослідницьких умінь студент разом з викладачами професійно-орієнтованих дисциплін та куратором здійснює моніторинг особистісних досягнень, які фіксуються у відповідному резюме, своєрідному «портфоліо» досягнень, що підтверджується керівниками досліджень, консультантами, рецензентами, статтями, участю у заходах і результатами проведених дослідницьких робіт. На цьому етапі можливі коригування зі сторони кураторів і викладачів за спільної згоди зі студентом та студента – зміна власних орієнтирів, вимог роботодавців, можливостей ВНЗ.

На третьому, останньому етапі, досягнення студента презентуються у дипломному проекті, котрий містить перелік проведених досліджень та короткий звіт. ДЕК (державна екзаменаційна комісія) за результатами захисту підтверджує обсяг і перелік проведених наукових робіт та засвідчує сформованість відповідних дослідницьких умінь.

Етапи і зміст кожного дослідження фіксуються у резюме лише за умови досягнення прогнозованого результату та презентації проведених робіт. Реалізація методики формування дослідницьких умінь передбачає уведення у навчальні програми професійно-орієнтованих дисциплін та спецкурси додаткового переліку дослідницьких тем і програм діяльності, виконання елементів чи комплексу досліджень. Узагальнений план дослідницької роботи студентів передбачає: а) вибір теми і мети дослідження, обґрунтування актуальності проблеми; б) розроблення завдання дослідження, формування дослідницьких груп за бажанням, консультація з керівником та фаховими спеціалістами; в) визначення джерел інформації, формулювання підзавдань і етапів діяльності, установлення критеріїв оцінювання результатів; г) збирання,

уточнення та систематизація інформації, обговорення альтернатив, вибір оптимальних варіантів, висунення гіпотези дослідження; г) обґрунтування гіпотези, консультація у спеціалістів, уточнення планів і програм експериментальних робіт; д) корекція діяльності, за необхідності, уточнення гіпотези; е) аналіз виконаного дослідження, зіставлення гіпотези з отриманими фактами, обговорення досягнутої мети, висновки; є) презентація і захист результатів дослідження, пропозиції впровадження у практику.

У ході експериментальної роботи дослідження студентів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін зосереджувалися на першому курсі переважно у рамках однієї дисципліни «Основи нафтогазової справи». Презентація навчальних досліджень і звітів виконаних дослідницьких робіт мала цікаві узагальнені матеріали для широкої аудиторії, котрі заносилися у базу даних університету та публікувалися у факультетських збірниках наукових робіт студентів. Виконання наступного циклу дослідницьких робіт студентами ґрунтувалося на проведеному вивченні відомих наукових пошуків з урахуванням побажань самих виконавців і передбачало коригування пропонованих викладачем тем, завдань, методів досліджень, що стимулювало широкий вибір нових напрямів пізнавальної діяльності. Керівники досліджень на всіх етапах упровадження методики формування дослідницьких умінь: мотивували, пояснювали й уточнювали цілі діяльності студентів; допомагали прогнозувати й аналізувати виконаний обсяг робіт; обговорювали і встановлювали спільно зі студентами терміни проміжних етапів пошуків і остаточних звітів; спостерігали, консультували, радили, фіксували результати. Студенти самостійно виконували весь обсяг робіт, представляючи звіти керівнику дослідження на проміжних етапах та у кінці дослідницького пошуку, організовували презентацію за участі консультантів та рецензентів; оформляли наукові статті. Після закінчення дослідницької роботи студент і керівник заповнювали анкети рейтингових оцінок. Набутий досвід дослідницької діяльності забезпечив посилення впевненості студентів, відкрив можливості розроблення нових тем, орієнтованих на вищий науковий рівень. Це сприяло комплексному усвідомленню студентами перспективної програми формування дослідницьких умінь, опануванню методикою виконання дослідницької роботи, здійсненню систематизації матеріалів дослідження, використанню великої кількості інформаційних джерел.

Результати впровадження методики формування дослідницьких умінь свідчать, що дослідницька діяльність студентів під час аудиторної самостійної роботи з використанням проблемних лекцій, ефективно проводиться на практичних, лабораторних і семінарських заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. Загалом студенти за час навчання в університеті беруть участь у кількох групових наукових дослідженнях за участі викладачів випускаючих

кафедр, більше з половини яких проводяться в аудиторіях. Для перевірки рівня сформованості дослідницьких умінь у процесі навчання студентам пропонувалося скласти алгоритми виконання експериментальних дій, здійснювати прогнозування результатів дослідницьких робіт, проводити самостійний інформаційно-теоретичний пошук та узагальнення одержаних результатів. Повністю завдання виконали 21,6% студентів задіяних у експерименті, з незначними недоліками та прорахунками – 66,2%, не виконали завдання або виконали не правильно (запропонований алгоритм не забезпечить досягнення результату, відсутній прогноз, не проведені теоретичні пошуки й узагальнення) – 12,2% студентів. Аналогічні тестування проводилися на визначення рівня сформованості дослідницьких умінь: рецензування; висунення, обґрунтування; експериментальна перевірка гіпотези; моделювання ситуацій тощо.

За результатами аналізу тестового контролю та звітів дослідницьких робіт студентів можна зробити висновок, що переважна більшість студентів, у яких сформовані вміння самостійної пізнавальної діяльності, зі своїми завданнями справляються. Опитування студентів до експериментальної роботи дало можливість установити, що більшість з них не вважають обов'язковим у початковому процесі формування наступних умінь: оцінювання результатів дослідницької діяльності, за необхідності здобуття таких умінь позитивно відповіли лише 2,5%; планування експериментального дослідження і прогнозування майбутніх результатів – 10,5%; самостійний пошук необхідної інформації – 15%; проведення узагальнень та формулювання висновків – 12%. Порівняльне тестування студентів за результатами упровадження розробленої методики засвідчило збільшення діагностованих показників – підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних груп порівняно з контрольними. Так, на підставі аналізу дослідницьких звітів та анкетування студентів нами встановлено: значно збільшився відсоток (на 9%) умінь комплексного і критичного рецензування й оцінювання результатів дослідницької діяльності; умінь планування й прогнозування експериментально-дослідницькі роботи (на 26%); умінь самостійного пошуку і використання необхідної інформації (на 31%); умінь узагальнення і формулювання висновків (на 8%).

Нами проводилось визначення рівня сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних та контрольних груп. Навчання експериментальних груп передбачало зорієнтованість студентів на формування запланованих ними дослідницьких умінь у складі прогнозованих професійних компетенцій. Навчання контрольних груп проводилося без планування здобуття необхідних дослідницьких умінь відповідно до розроблених типових планів і програм. Кожній з груп було запропоновано завдання з визначення ключових проблем розробки нафтогазових покладів та підбору оптимального

технологічного режиму експлуатації свердловин для забезпечення отримання максимального коефіцієнту вуглеводневилучення. У експериментальних групах повністю виконали завдання 32,4% студентів, тоді як у контрольній лише 8,5 %, причому 14,6% студентів контрольної групи до завдання навіть не приступили через «неприйняття» сутності проблеми дослідження.

Висновки. Експериментальна робота дала можливість дійти висновку, що підвищити ефективність процесу формування дослідницьких умінь студентів у технічному університеті під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін можна за наявності відповідних сприятливих педагогічних умов, коли навчання особистості зорієнтоване не лише на здобуття знань, але і на пошуку інформації, застосування методів наукового дослідження для переорієнтування студентів з репродуктивного шкільного мислення на продуктивне. Введення до навчального процесу систематичної пошукової, проектної та експериментально-практичної роботи студентів з переходом на повноцінну дослідницьку діяльність починаючи з першого курсу забезпечує ефективне формування дослідницьких умінь та оптимальне функціонування навчального дослідницького середовища. У процесі підведення підсумків експериментальної роботи нами зафіксовано значне підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних груп про, що свідчить також зростання участі студентів у роботі дослідницьких груп та наукових гуртків. Результатами такої роботи є широке знайомство з основними методами та формами наукового пошуку, закріплення навичок роботи з новими інформаційними потоками та технологіями, набуття досвіду дослідницької діяльності, закладення основи професійно-орієнтованих компетенцій.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про високу ефективність процесу формування дослідницьких умінь студентів, який передбачає постійний методичний супровід, діагностування, моніторинг досягнень та мотивацію з метою залучення до прогнозування і проектування дослідницької діяльності, складання розгорнутого резюме випускника. Виконання навчальних і виробничих досліджень у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін дозволяє студентам після закінчення навчання гідно себе представити на ринку праці, заручитися підтримкою фахівців, підвищити свій фаховий рівень і забезпечує можливість ефективно використовувати сформовані дослідницькі вміння на практиці, розвивати самостійність і комунікативність.

Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие / Валентин Иванович Андреев. – М.: Высш. школа, 1981. – 240 с.
2. Дидактика средней школы. / Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.

3. Нефедова Л. А., Ухова Н. М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологи, 2006. – №4. – С. 61 – 66.
4. Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения: учебное пособие / Юрий Васильевич Сенько. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 102 с.
5. Спірін О. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики / Олег Спірін // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 110 – 116.
6. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

А. Посторонко

- кандидат технічних наук, доцент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії

УДК 371.3+378.147(045)

**ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПО ОВОЛОДІННЮ
ЛЕКЦІЙНИМ МАТЕРІАЛОМ**

Стаття присвячена актуальній проблемі пізнавальної діяльності студентів по оволодінню лекційним матеріалом. Наведені шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *лекція, пізнання, активізація, пізнавальна діяльність, конспект, самостійність.*

А. Посторонко

- кандидат технических наук, доцент кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ
ЛЕКЦИОННЫМ МАТЕРИАЛОМ**

Статья посвящена актуальной проблеме познавательной деятельности студентов по овладению лекционным материалом. Приведены пути активизации познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: *лекция, познания, активизация, познавательная деятельность, конспект, самостоятельность.*

А. Postoronko

- candidate of technical science, assistant professor of the department of chemical technology of inorganic substance, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

**STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY AT MASTERING OF LECTION
MATERIAL**

This article is dedicated actual problems of students' cognitive activity at mastering of lection material. The ways of activization students' cognitive activity are brought.

Key words: *lecture, cognition, activization, cognitive activity, summary, self-dependence*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Питання формування пізнавальної активності студентів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Це зумовлено новими завданнями, які висунені сьгодні освітніми реформами перед викладачами вищої школи - готувати молоде покоління, яке глибоко пристосовується до стрімких змін, що відбуваються в світі, з активною позицією в життєвих обставинах, критичним, творчим мисленням, здатне до розуміння інших людей та співпраці, із зростаючою особистісною відповідальністю за свою самоосвіту, самовдосконалення та кар'єрний ріст.

Багато викладачів вищої школи сьгодні зіштовхуються з проблемою, що студенти мають низький показовий рівень, низьку активність у навчанні, недостатньо розвинені розумові здібності, не можуть чітко формулювати свої думки, не усвідомлюють необхідності в оволодінні новими знаннями та вміннями. З іншого боку, студенти відчують потребу в активній діяльності, яка веде до надбання знань, розуміють, що без знань не можна успішно організувати життя, виробничу діяльність, правильно мислити, правильно діяти.

Ці тенденції вимагають змін стратегій освіти та навчання молодого покоління. Орієнтиром для сучасного навчання студентів є пошук засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності, використовуючи різноманітні форми її організації та методичні підходи до освітнього процесу. Адже успіх у навчанні багато в чому належить від розвитку пізнавальних здібностей людини - її уваги, пам'яті, сприйняття, уяви тощо. Загальновідомо, що "традиційне навчання" побудоване з опорою на пам'ять студентів. Такі ж психічні процеси, як уявлення та мислення, що служать основою розвитку творчої активності, самостійності та ініціативи, є другорядними компонентами-традиційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Подальший розвиток сучасної системи освіти в Україні та входження у єдиний європейський простір потребує вдосконалення засобів і методів навчання. При цьому однією з важливіших проблем навчально-виховного процесу є розробка методів оцінювання основних якісних показників навчальної системи щодо активізації пізнавальної діяльності та творчості студентів [1-6].

В Українській інженерно-педагогічній академії у процесі вивчення технічних дисциплін застосовують такі форми занять [1], як: лекції, лабораторні та практичні заняття, самостійна робота (зокрема під керівництвом викладача), консультації, заліки, іспити, написання та захист курсових і дипломних робіт, НДР, які можна розглядати як спосіб керування пізнавальною діяльністю студентів для розв'язання певних навчальних завдань [2]. Причому, за словами П.І. Образцова, будь-яка навчальна діяльність завжди керована чи то діями

конкретного педагога, чи за допомогою різних технічних або комп'ютерних засобів, чи самостійними діями самого студента по відношенню до себе [7]. Під час організації навчального процесу із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчальною діяльністю студента керує викладач, який формує зміст і модель роботи навчальних програм, контрольні завдання; відповідне програмне забезпечення, яке здійснює контроль, накопичення та аналіз результатів, а також сам студент через самоконтроль.

Метою статті є визначення особливостей пізнавальної діяльності студентів по оволодінню лекційним матеріалом.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вхідження України до європейського освітнього простору, з одного боку, та інтенсивний розвиток сучасних технологій, з іншого, ставлять перед системою освіти нові завдання та потребують подальшого її реформування. Сучасному виробництву потрібен фахівець, який не тільки є компетентним, а ще й здатен нестандартно мислити, вирішувати проблеми, приймати рішення, працювати в команді, а також мати інформаційну грамотність. Нові вимоги до підготовки спеціалістів потребують нових підходів в організації навчального процесу для того, щоб подолати розрив між знаннями, уміннями та навичками, отриманими майбутнім фахівцем під час навчання у ВНЗ, і потребами сучасного виробництва.

Незважаючи на ту величезну роль, яку відіграють змістовність вузівського навчання і лекторська майстерність викладачів вищої школи, якість знань студентів врешті решт залежить від їх пізнавальної активності і правильної організації самостійної роботи. Враховуючи це, викладачі постійно звертають увагу на недоліки в учбовій роботі студентів і необхідність її вдосконалення. На жаль, в розв'язуванні даної проблеми не завжди дотримується правильний підхід. У багатьох випадках викладачі, чинячи основний упор на виявлення і критичний аналіз недоліків, які є в самостійній роботі студентів, не завжди дають глибокі, науково обґрунтовані ради з її поліпшення.

На жаль, багато студентів не знають психолого-педагогічних основ самостійної учбової роботи, не володіють всією системою її різноманітних методів і прийомів. Можна стверджувати, що нерозуміння багатьма студентами технології учбової діяльності і її неправильна організація не тільки негативно позначається на якості їх загальнонаукової і професійної підготовки, але і істотно знижується роль лекційних занять в загальній системі вузівського навчання.

В технології оволодіння змістом лекції можна виділити наступні компоненти:

- по-перше, студенту потрібно здійснювати необхідну підготовку до лекційних занять;

- по-друге, йому треба володіти прийомами підтримки уваги і активного осмислення матеріалу під час лекції;
- по-третє, необхідно знати і використовувати раціональні прийоми конспектування лекції;
- по-четверте, студент повинен докласти певні зусилля до подальшого, більш глибокого, осмислення і засвоєння лекційного матеріалу і вироблення вміння застосовувати його на практиці;
- по-п'яте, необхідно здійснювати подальшу роботу по повторенню, систематизації і більш міцному засвоєнню матеріалу лекції.

Важливе значення має уявна постановка мети на уважне і активне сприйняття і осмислення лекційного матеріалу. Вона неминуче супроводжується виявленням недоліків в учбовій роботі і прагненням до їх подолання.

Велике значення в самостимулюванні пізнавальної активності студентів під час лекції має дидактична підготовка. Студенти вчаться набагато успішніше і виявляють цікавість до оволодіння знаннями лише при умові, якщо вони добиваються успіхів в навчанні і міцно засвоюють вивчений матеріал. Якщо ж студент не прагне знань, не добивається успіхів у навчанні, учбові заняття не викликають у нього інтересу. Сутність дидактичної підготовки до лекційних занять полягає в тому, щоб добре засвоїти матеріал попередньої лекції. Для цього слід:

- сумлінно пропрацювати і засвоїти матеріал попередньої лекції по конспекту;
- вивчити відповідну тему по підручнику;
- з метою перевірки ступеня засвоєння матеріалу, що вивчається, застосувати прийоми самоконтролю.

Істотним елементом дидактичної підготовки є проглядання матеріалу майбутньої лекції за програмою і підручником. Познайомившись заздалегідь з основними питаннями нової теми, студент прагнучиме знаходити на них відповіді під час лекції і, отже, проявляти пізнавальну активність.

Важливим засобом підтримки пізнавальної активності є участь у відповідях на питання викладача, а також постановка питань лектору з метою більш глибокого осмислення матеріалу. Якщо студент по ходу лекції прагне відповідати на питання викладача або сам питає його по окремих положеннях лекції - це ознака допитливості, прояви пізнавальної активності.

Нарешті, дієвим способом підтримки уваги і пізнавальної активності під час лекції є її конспектування. Звичайно, бувають випадки, коли студенти механічно конспектують лекції, що не сприяє її глибокому осмисленню. Але в більшості випадків конспектування лекції, як правило, мобілізує увагу студента, примушує його вдумуватися у висловлюваний викладачем матеріал і докладно його осмислювати.

Дуже важко підтримувати увагу під час лекції, сприймаючи її тільки на слух. Тому студенту постійно потрібно користуватися спеціальними прийомами, які допомагають підтримувати пізнавальну активність в процесі сприйняття і осмислення лекційного матеріалу. Конспектування лекції є одним з найдієвіших прийомів. І це зрозуміло. Запис сприймає матеріалу може здійснюватися тільки в органічному поєднанні з активною розумовою діяльністю.

Не менше важливе значення має техніка конспектування лекції. Дослівно лекцію записати практично неможливо, тим часом цінність конспекту визначається повнотою фіксації висловлюваного викладачем матеріалу. Тому мистецтво конспектування полягає в умінні робити записи стислі, застосовувати різні прийоми скорочення, зберігаючи при цьому загальний логічний стрижень лекції. Найпоширенішими з цих прийомів є наступні.

Необхідно навчитися конспектувати окремі смислові одиниці лекції у вигляді стислих і узагальнених формулювань, фіксувати саме основне, головне в змісті сприйманого матеріалу.

Другим прийомом стислого конспектування лекцій є застосування студентом постійних або тимчасових скорочених записів слів і окремих словосполучень.

По ходу конспектування лекції потрібно фіксувати ті питання, які виникають в процесі її осмислення і які необхідно задати викладачу. Ці питання записуються звичайно на полях конспекту.

Часто лектор висловлює не весь матеріал, який відноситься до теми, що вивчається. У ряді випадків для осмислення окремих положень, особливо якщо вони добре освітлені в підручнику, він пропонує студентам вивчити їх самостійно. Тому при конспектуванні лекції потрібно записати ці питання і помітити, за якими джерелами їх слід засвоїти, а в конспекті для його подальшого доповнення залишити вільне місце.

Потрібно відзначити, що слухання і конспектування лекції є лише процесом первинного сприйняття і осмислення матеріалу, котрий вивчається, при яких досягається головним чином його розуміння, та і те поверхневе, неповне, а іноді і не зовсім точне. Щоб добитися більш глибокого розуміння лекції і її засвоєння, потрібно звернутися до подальшого її опрацювання, пам'ятаючи, що навіть добре засвоєний під час лекції матеріал швидко забувається, тим більше через три-чотири дні.

Найважливішою умовою оволодіння матеріалом лекції є подальша робота по його більш глибокому осмисленню і запам'ятовуванню. Необхідно, проте, знати основні етапи і прийоми організації цієї роботи.

Одним з важливих її етапів є учбова робота студента над матеріалом лекції в день її слухання. Починається вона з читання і змістовної доробки конспекту лекції. Необхідно усунути в ньому скорочення, дописати незакінчені

пропозиції, уточнити формулювання, а в окремих місцях - доповнити конспект фактичним матеріалом. Слід також провести технічне оформлення конспекту, тобто підкреслити найважливіші положення лекції, виділити висновки, якщо потрібно, зробити креслення, зарисовки і т.д. Добре також, якщо конспект буде доповнений матеріалом з підручника з тих питань, які викладач запропонував вивчити самостійно.

Після технічного оформлення конспекту корисно звернутися до його повторного прочитання з метою більш глибокого осмислення і засвоєння матеріалу. Тут важливо звертати увагу на основні положення лекції, на правила, висновки, формули і інші теоретичні узагальнення.

Наступний етап роботи над матеріалом лекції полягає у виконанні завдань викладача по вивченню і конспектуванню наукової літератури, рішенню задач, проведенню спостережень і лабораторних дослідів для вироблення умінь і навиків застосування засвоєних знань з практики. В процесі цієї роботи відбувається розширення і поглиблення знань по темі, що вивчається, утримується вміння самостійно розбиратися в питаннях які відносяться до неї, розвиваються розумові здібності і пам'ять.

Нарешті, але менш важливим етапом засвоєння матеріалу, котрий вивчається, є самостійна робота студента по поглибленому вивченню конспектів лекцій і наукової літератури напередодні чергових занять по даній дисципліні. Саме на цьому етапі здійснюється дидактична підготовка до чергової лекції з метою засвоєння матеріалу попередньої теми і створення передумов для активної пізнавальної діяльності на майбутніх заняттях. Вказана цільова установка визначає і характер учбової роботи. В даному випадку студент не може обмежитися лише читанням конспекту який є у нього і прогляданням навчального посібника. Важливе значення набуває використання прийомів відтворення матеріалу і самоконтролю, які вивчаються. Інакше кажучи, студенту необхідно вголос або про себе переказати найважливіші положення лекції, засвоїти правила, висновки, формули і т.д. Тільки осмислене, повне і вільне відтворення матеріалу, котрий вивчається, служить ознакою його засвоєння і в той же час сприяє його міцному запам'ятовуванню. Багатократне ж читання без застосувань прийомів активного відтворення і самоконтролю, але забезпечує засвоєння знань.

Але навіть добре засвоєний на перших етапах роботи лекційний матеріал поступово забувається. Тому важливо протягом семестру хоча б 2-3 рази повторити його по конспекту. Таке повторення є не тільки засобом міцного оволодіння науковими знаннями, але і створює передумови для подальшого розширення і поглиблення матеріалу, який вивчається.

Якщо уважно проаналізувати систему учбової роботи студентів по оволодінню лекційним матеріалом з погляду закономірностей пізнавальної

діяльності, то не можна не помітити, що процес оволодіння матеріалом, який вивчається, в даному випадку базується на формуванні споживчо-мотиваційної сфери і здійсненні повного циклу пізнавальних дій які навчаються, необхідних для засвоєння знань, причому ці дії носять розосереджений характер, що врешті решт і забезпечує глибину і міцність наукової підготовки.

На перший погляд може показатися, що розглянута система учбової роботи по оволодінню лекційним матеріалом є навряд чи здійсненою. Дійсно, вона вимагає від студентів великої сили волі, посидючості і чіткої організації робочого часу. Практика вузівського навчання показує, що успішність студентів безпосередньо відображає характер і якість їх учбової роботи.

Підвищення якості вузівського навчання немислимо без глибокого роз'яснення студентам наукових основ пізнавальної діяльності, без правильної організації і здійснення дієвого контролю за їх самостійною роботою по оволодінню матеріалом, який вивчається.

Накопичений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це виявляється в необхідності:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним;
- самостійно знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми;
- виробляти стратегію досягнення цілей та планувати конкретні дії;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати?
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати вміння проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів.

Отже, головна мета сучасної педагогіки полягає в тому, щоб пробудити пізнавальну активність студентів, сприяти становленню самостійності думок та діяльності. Для цього студенти повинні підходити до навчання як до творчого процесу, самостійно оволодівати знаннями. А це, в свою чергу, вимагає таких технологій навчання, при яких навчальні заняття супроводжуються, підтримуються засобами, що активізують самостійну пізнавальну активність студента.

На наш погляд, одним з найефективніших засобів підвищення ефективності пізнавальної активності студентів є використання у навчальному процесі вищої школи інтерактивних технологій навчання. В результаті використання цих технологій студенти вчаться оперативно та критично мислити, аналізувати виробничі ситуації, виробляти самостійні рішення, бути відповідальними, коротко та чітко викладати власні думки, розуміти інших людей та бути готовими до співпраці. Все це підвищує активність студентів у освітньому процесі, їх зацікавленість, навчальний матеріал, що вивчається, засвоюється повніше.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Показано значення пізнавальної діяльності студентів під час навчання в вищих навчальних закладах, розкриті шляхи підвищення ефективності пізнавальної діяльності. В подальшому будуть вивчені технології повторення, систематизації і більш міцного засвоєння матеріалу лекцій.

Література

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161.
2. Муравлев Д.П. Совершенствование образовательного процесса вуза на основе НИТ: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1999. – 186 с.
3. Ахияров К.Ш., Правдин Ю.П. Формирование познавательной активности студентов в обучении: Учебное пособие / Башкирский пединститут, Уфа, 1988. – 80 с.
4. Кряжев П.Е. Социологические проблемы личности. – М., 1971. – С. 66.
5. Вахрушева Т.Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Нові технології навчання: наук. метод. 3 б., 2007. – Вип. 47. – С. 64-69.
6. Тітова О.А. Організація керування пізнавальною діяльністю студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Нові технології навчання: наук. метод. 3 б., 2007. – Вип. 49. – С. 92-93.

Н. Постригач

УДК 378.09

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

В даній статті розглядаються особливості реформування європейської педагогічної освіти в умовах інтеграції, аналізуються основні проблеми реформування вітчизняної педагогічної освіти; обґрунтовується поняття формування європейського освітнього простору як характеристики сучасної системи освіти. Також зазначається, що модернізація вітчизняної педагогічної освіти входить у нову смугу реформ, в рамках якої ще необхідно вирішити багато кардинальних завдань її розвитку, реалізація яких, на нашу думку, може здійснюватися шляхом запровадження цільових інноваційних програм з метою розширення участі України у співпраці на європейському ринку освітніх послуг;

залученням різних джерел фінансової та консультативної підтримки; забезпеченням державної підтримки здійснюваних заходів в сфері педагогічної освіти; централізацією контролю за підготовкою педагогічних кадрів через жорсткі національні стандарти, сертифікацію, ліцензування майбутніх і працюючих вчителів тощо.

Ключові слова: педагогічна освіта, європейська інтеграція, реформування освіти, європейський освітній простір.

В данній статтє рассматриваются особенности реформирования европейского педагогического образования в условиях интеграции, анализируются основные проблемы реформирования отечественного педагогического образования. Также обосновывается определение понятия формирования европейского образовательного пространства как характеристики современной системы образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, европейская интеграция, реформирование образования, европейское образовательное пространство.

In this article the features of reformation of European pedagogical education are examined in the conditions of integration. Also the main problems of reformation of national pedagogical education are analyzed. Determination of concept of European educational space as descriptions of the modern system of education is also grounded.

Key words: teacher education, European integration, reformation of education, European educational space.

Постановка проблеми. Лісабонська освітня стратегія спрямована на модернізацію діяльності всіх ланок сучасних освітніх систем: від дошкільної до освіти дорослих, у результаті чого передбачається утворення єдиного європейського простору неперервної освіти. Одним з провідних напрямів і, разом з тим, основоположних умов втілення Лісабонської стратегії є удосконалення освіти вчителів та інструкторів. Приєднання України до Болонського процесу зумовлює необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку європейського співробітництва у сфері педагогічної освіти та пошуку корисних для нас форм участі в ньому [1, с.1].

Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх 10-15 років (здобуття державної незалежності, становлення ринкової економіки, перехід до інформаційного суспільства, спрямованість на інтеграцію в міжнародний простір), є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави. У цьому процесі важлива роль належить вищій педагогічній освіті, яка готує фахівців до життя й професійної самореалізації в стрімко змінюваних умовах, формує в нового покоління вчителів сучасне мислення, сприяє утвердженню демократичних цінностей.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти, стає входження його в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів. Модернізація системи вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу вимагає оновлення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентноспроможних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність [2, с.1].

Експерти з освіти Ради Європи інтерпретують єдиний європейський освітній простір як спільний європейський дім, а отже "європейська свідомість має будуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть" [3, с.55].

Сучасний європейський формат інтеграційних процесів в освіті представлено переважно у двох версіях – двох концепціях європейської освіти: концепції Європейського Союзу та концепції Ради Європи. Формування єдиного європейського простору, згідно з концепцією Європейського Союзу – власне за Резолюцією Ради Європейського Співтовариства від 24 травня 1988 року та за іншими освітньо - політичними маніфестами ЄС, зорієнтовано на розробку освітньої системи в таких основних пріоритетних напрямках, як полікультурна Європа; мобільна Європа; Європа якісної професійної підготовки всіх школярів; Європа якісної базової освіти; Європа в соціально-культурній та політико-економічній інтеграції з усім сучасним світом [3, с.120].

Отже, актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється необхідністю осмислення тенденцій розвитку педагогічної освіти у європейському регіоні як складової формування європейського простору вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. в Україні сформувалася школа дослідників-компаративістів, які досліджують тенденції розвитку середньої та вищої освіти, а також актуальним проблемам реформування педагогічної освіти зокрема у світовому та європейському освітньому просторі (Н.В.Абашкіна, Н.М.Авшенюк, Т.І.Вакуленко, А.В.Василіук, О.В.Глузман, Н.П.Дічек, В.М.Жуковський, Ю.В.Кіщенко, К.В.Корсак, В.П.Кравець, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, О.І.Локшина, О.В.Матвієнко, О.В.Овчарук, А.В.Парінов, О.І.Пометун, Л.П.Пуховська, І.С.Руснак, А.А.Сбруєва, С.І.Синенко, О.В.Сухомлинська, Л.О.Хомич, Л.М.Юрчук та інш.).

Формулювання цілей статті – визначити особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів. Завдання

дослідження: 1) проаналізувати основні проблеми реформування вітчизняної педагогічної освіти, 2) обґрунтувати визначення поняття європейського освітнього простору як характеристики сучасної системи освіти тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах формування глобального ринку професій і систем їх розвитку вимоги щодо вчителя від різних груп населення кожної країни доповнюються регіональними і міжнародними вимірами педагогічної освіти. Стратегія інтеграції України до ЄС має забезпечити входження держави до європейського політичного (в тому числі у сфері зовнішньої політики і політики безпеки), інформаційного, економічного та правового простору тощо. Культурно –освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих результатів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну та технологічну сфери.

Інтеграційний процес на відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм та стандартів у освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки мають спрацювати на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища. Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української освіти на ринок освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів та вчителів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій та співтовариств [5, с.5].

Аналізу передумов і сучасних тенденцій в світі і, відповідно, у світовому педагогічному просторі, присвячена значна кількість робіт вітчизняних і зарубіжних авторів. Обґрунтовуються різні тенденції, серед яких дослідник Л.П. Пуховська та її послідовники виділяють такі: 1) поширення і зміцнення явищ інтернаціоналізації та глобалізації економіки; поява міцних наднаціональних економічних і політичних структур, що стали самодостатніми, само організованими системами; перехід від ієрархічних структур до мережевих; 2) формування мережевого образу світу в економічному, політичному і інформаційному аспектах; 3) створення міжнародних правових актів глобального характеру, які стають орієнтирами для співтовариства націй; 4) формування єдиної світової інфосфери (інформаційної оболонки Землі) з використанням новітніх інформаційних технологій [4, с. 1].

Дати вичерпний ряд тенденцій – надзвичайно складне заняття унаслідок неоднорідності і багатофакторності розвитку світового співтовариства на початку ХХІ століття. На останньому одинадцятому Всесвітньому конгресі товариств з порівняльної педагогіки на тему "Нові виклики, нові парадигми:

освіта на шляху в XXI століття" (Південна Корея, 2001) виділялось чотири базові характеристики глобальних процесів у світовому співтоваристві, які необхідно враховувати в методології порівняльних досліджень.

По-перше, сучасний світ являє собою цілісну соціально-політичну систему. Тому проблеми, що виникають в одній країні, неминуче приводять до змін у інших країнах. *По-друге*, використання сучасних інформаційних технологій і засобів масової інформації дає можливість людям різних країн та національностей приєднатись до одних і тих же культурних цінностей. Це спричиняє зміну культурних стереотипів та зміщення наголосів у культурній ідентифікації особистості: рушаються моральні норми і традиції, які склалися в суспільстві, інтенсивно формується світова культура. В результаті активного прагнення культурних співтовариств зберегти свою унікальність виникають конфлікти на міжетнічному і державному рівнях.

По-третє, змінюється уявлення людини про простір: він ніби зменшується. Сучасні засоби комунікації дозволяють спілкуватись і працювати на відстані. Тому у всіх галузях життєдіяльності суспільства зростає питома вага міжнародного співробітництва. Створюються реальні передумови для формування єдиного економічного, інформаційного, освітнього простору, для планетарного громадського устрою. *По-четверте*, знижується роль держави в житті суспільства. Політична і економічна влада все частіше переходить до транснаціональних корпорацій, які починають впливати на траєкторію і характер соціальних, культурних та освітніх процесів у різних країнах та регіонах. Це призводить до опору за збереження автономії з боку окремих людей, народів, держав [4, с.1].

Ці риси сучасного суспільного розвитку суттєво впливають на світовий освітній простір і спричиняють неоднозначні процеси. З одного боку: світова спільнота усвідомлює і визнає вирішальну роль освіти у розвитку кожної особистості упродовж життя і у вирішенні проблем гуманізації сучасного суспільства в цілому; стрімкими темпами проходить інтернаціоналізація та інтеграція світового освітнього простору; на всіх рівнях функціонування освіти в суспільстві – у побудові освітньої політики, організації процесу навчання, виробленні методичних підходів тощо – починає враховуватись сучасна реальність: академічна мобільність, інтенсифікація інформаційних процесів, необхідність гуманістичного підходу, розквіт ідеї неперервної освіти тощо; нові інформаційні технології дозволяють підвищити якість освіти у віддалених районах і сільській місцевості, забезпечують залучення учнів до сучасних наукових досягнень.

З іншого боку, розвинуті країни і міжнародні організації за допомогою економічного тиску розширюють експансію нововведень у сферу освіти країн, що розвиваються, і нових незалежних держав. При цьому нерідко ігноруються

освітні і культурні традиції цих країн, місцеві соціокультурні умови. Це посилює формування регіональних тенденцій у сфері освіти, підвищення функцій етнічних мов у навчанні і вихованні, зростання питомої ваги етнокультурного компонента в змісті освіти тощо [4, с. 1].

Напрацьовані співтовариством націй провідні міжнародні освітні політичні документи проголошують ідеї нового виміру в освіті. За матеріалами Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття (1996, Доповідь для ЮНЕСКО) цей вимір має базуватися на реальності сучасного світу, пронизаній численними суперечностями між "глобальним і місцевим", "загальним і індивідуальним", "традиціями і сучасністю", "довготерміновими і короткотерміновими підходами", "конкуренцією і забезпеченням прав на рівні можливості", "безпрецедентним ростом знань і здатністю людини їх засвоювати" тощо. На думку Комісії ЮНЕСКО, різноманітність сучасного світу (економічна, соціальна, правова, культурологічна, інша) зробить нереальною гармонізацію стосунків в складних суспільних системах, таких як міжнародний освітній простір.

Нинішні ідеї інтеграції - це формування загальноєвропейського освітнього простору і європейський вимір в освіті. Про сутність цих ідей говорять назви провідних освітньо - політичних документів Ради Європи та Європейського Союзу: "Європейська хартія мов регіональних та національних меншин" (1992), Конвенція "Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні" (Лісабон, 1997), Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" (Болонья, 19 червня 1999 р.), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Страсбург, 2002), інші.

У цих документах європейський вимір в освіті розглядається як: потреба зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання "інших"; підготовка молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС [4, с.2].

Сьогодні розвиток України визначається в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу слова, свободу здобуття освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Така стратегія трансформації вищої освіти, в тому числі і педагогічної, у зв'язку з прийняттям 19 червня 1999 року Болонської декларації, стала займати центральне та провідне місце і в освітньому просторі України [6, с.5].

Висновки. Таким чином, дослідження процесів європейської інтеграції, зокрема в галузі педагогічної освіти, показують, що європейські держави не поспішають уніфікувати свої освітні системи. Однак прагнення до окреслення освітніх стандартів і нострифікації дипломів у європейському контексті видається актуальним з огляду на прогнозовану міграцію молоді, а також можливості навчання упродовж життя, перенавчання, пошуки праці поза межами рідної країни. Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що європейські інтеграційні процеси в освіті неминуче призведуть до формування єдиного європейського ринку праці. Однак, в процесі поглиблення інтерналізації культури у всьому світі ми можемо спостерігати феномен «етнічності» із зростанням рівня національної самосвідомості.

Література

1. Сбруєва А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. [Електронний ресурс] / А.А. Сбруєва. – 5 р. – Режим доступу до журн.: <http://eprints.zu.edu.ua/2064/1/08saapsz.pdf>
2. Коваль Л.В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України [Електронний ресурс] / Л.В. Коваль. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_2/Koval.pdf
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... доктора пед. наук: 13. 00.04/ Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.
4. Пуховська Л.П. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті [Електронний ресурс] / Л.П. Пуховська. – 3 р. – Режим доступу до журн.: <http://eprints.zu.edu.ua/173/1/03plpops.pdf>.
5. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення /В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – №.2. – С. 5-7.
6. Пивовар І.В. Провідні напрями реформування вищої освіти України в напрямі Болонського процесу [Електронний ресурс] / І.В. Пивовар. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzvdpu/pp/2007_20/text%201-20/providni%20napryamu%20reformyvannya.pdf.

С. Романова

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії природоохоронного та курортного будівництва (м. Сімферополь)

УДК 378.126:17.022.1

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Автором розкрито сучасний погляд на професійний імідж викладача ВНЗ; обґрунтовано необхідність володіння технікою самопрезентації; висвітлено

основні мотиви самопрезентації; доведено, що важливими компонентами успішної професійної діяльності викладача є: культура, компетентність, стилі спілкування, професіоналізм тощо.

Ключові слова: імідж, самопрезентація, мотиви самопрезентації, стилі спілкування, особистість, культура, компетентність.

С. Романова

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Национальной академии природоохранного и курортного строительства (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа

В статье представлен современный взгляд на профессиональный имидж преподавателя ВУЗа. Автор доказывает, что важными компонентами успешной профессиональной деятельности преподавателя являются: культура, компетентность, стили общения и профессионализм. Акцентируется внимание на необходимости владения техникой самопрезентации.

Ключевые слова: имидж, самопрезентация, мотивы самопрезентации, стили общения, личность, культура, компетентность.

S. Romanova

– an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Foreign Languages of Simferopol National Academy of Natural and Resort Development (Simferopol)

PROFESSIONAL TEACHER'S IMAGE NOWADAYS

The article deals with the problem of teacher's image nowadays. The author draws the attention to the main components of successful professional activity at high school: culture, competence, styles of communication and qualification. The main features of self-presentation and pedagogical intercourse are defined.

Keywords: image, self-presentation, reason of self-presentation, styles of communication, personality, culture, competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді ... Реалії повсякдення вимагають нового ставлення до традиційного іміджу викладача ВНЗ. Як особистість викладач повинен характеризуватися життєвими цінностями, потребами, ціннісними орієнтаціями, що враховують соціальні норми, ідеали, мораль суспільства. Самодисципліна, самоконтроль, активність, творчий підхід до обраної сфери діяльності, підвищення власної професійної діяльності – необхідні якості сучасного викладача. Як посередник у взаємозв'язках особистості, колективу, суспільства він націлений не тільки працювати у системі освіти, але й в органічній єдності вирішувати питання освіти, науки та

виховання студентської молоді, укріплення їх морального, психічного й фізичного здоров'я, організації навчання й дозвілля тощо.

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. Будь-яка професійна діяльність викладача може бути представлена у вигляді моделі-зразку. Це комплекс взаємопов'язаних видів діяльності (освітньої, виховної, соціокультурної, комунікативної, організаторської, розвиваючої), для здійснення якої необхідні певні професійні знання, вміння та навички, а також професійно важливі якості. Узагальнення основних характеристик професійної моделі викладача можна представити як його професійний імідж. Проблема іміджу, професійних та особистісних якостей педагога цікавить багатьох науковців-педагогів, психологів і соціологів (В.Кан-Калік [1], Н.Кузьміна [2], А.Мудрик [3], Ю.Кулюткін, А.Маркова, Р. Овчарова, С.Смирнов, О.Яхонтова).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Беручи до уваги освітню парадигму, що охоплює простір, час, мікроклімат, контингент вихованців, значущість іміджу викладача ВНЗ зростає й стає більш прогнозованою, тому усвідомлюємо необхідність розробки й реалізації нових демократичних підходів у створенні педагогічних умов формування іміджу викладача, його професійних і особистісних якостей, що відповідатимуть принципам культуровідповідності та гуманізму.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливим елементом професійного спілкування викладача є техніка подачі самого себе – самопрезентація. Її меті служить імідж. Імідж (з англ.: образ, зображення, ікона) – це уніформа, камуфляж, що створює в людях, що оточують нас, безпосередньо те уявлення, що є необхідним його носію. Імідж професіонала – це вибіркоче поняття. Це образ, форма життєвого прояву людини, завдяки чому зовні стають очевидними особистісно-ділові якості [4, с. 47]. Імідж також виступає як суспільне визнання й оціночне відношення. Головними мотивами самопрезентації є: 1) стремління до розвитку стосунків з людьми; 2) самоствердження особистості; 3) необхідність професійної діяльності.

Основними мотиваційними моделями самопрезентації є самопосилення, самозахист і самоствердження. Самопосилення – це високий рівень самооцінки, велич своєї особистості, власного «Я». Людина йде на ризик, щоб справити добре враження, передбачає та рекламує майбутній успіх, приховує невдачі, намагається відокремитися серед інших тощо. В свою чергу самозахист характеризується низькою самооцінкою, спробами захистити власне «Я» від тяжкого психологічного досвіду, можливих принижень та невдач. Домінує мотив свідомого

самоприниження, спроби приховати власне «Я». Самоствердження та самореалізація є можливими при наявності адекватної самооцінки, позитивного сприйняття інших людей, прояву унікальних рис особистості.

На стиль самопрезентації впливають когнітивні фактори (образ «Я», цінності та ідеали); культурні фактори (традиційні заохочення або засудження) та особистісні (прийоми самопрезентації та соціально-психологічної адаптації) [4, с. 49].

Щоб імідж був успішним, викладач повинен мати в своєму арсеналі власну привабливість, інтелігентність, вигляд здорової та щасливої людини, позитивну модальність настрою та почуття гумору, впевненість у собі, оптимізм, індивідуальний стиль спілкування й діяльності, зацікавленість у людських проблемах та потребах, дипломатичність, толерантність, емпатію, рефлексію тощо. Культура, ерудиція й компетентність мають бути присутніми в професійному іміджі будь-якого фахівця. Компетентність – це рівень володіння здібностями, уміннями та навичками у певній галузі цим потенціалом. Компетентність викладача ВНЗ не зводиться тільки до професійних знань чи умінь; вона означає опанування вміннями, виявлення знань і досвіду в будь-яких життєвих ситуаціях. Але недостатньо тільки професійних якостей для виконання навчально-виховної діяльності у ВНЗ. Особистість повинна виховувати особистість.

На наш погляд, для іміджу викладача важливо знати закономірності педагогічного спілкування, мати добре розвинені комунікативні здібності та високу культуру спілкування. Педагогічне спілкування, що спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі, в свою чергу допомагає більш повному розвитку особистості майбутнього фахівця. Успіх діяльності викладача залежить від успіху його спілкування з вихованцями, тобто від його комунікативних здібностей та вмінь. Основними формами та засобами спілкування викладача-педагога можуть бути прохання, порада, надання консультацій, потрібної інформації тощо.

Ще однією важливою умовою вдалого іміджу викладача у професійному педагогічному спілкуванні є стиль. Стиль – індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога та студента. Стиль враховує комунікативні можливості викладача, рівень його взаємодії зі студентами, що вже досягнутий, творчу індивідуальність, особливості студентського колективу.

Розглянемо стилі, що виділяють в науково-педагогічній літературі:

- спілкування, що базується на спільній діяльності. Цей тип спілкування формується на основі високих професійно-етичних установок педагога, його ставленні до педагогічної діяльності. Також він характеризується загальною творчою діяльністю вихованців разом з вихователями та під їх керівництвом;

- спілкування на основі дружніх стосунків. Це також стиль продуктивного спілкування. Це передумова успішної навчально-виховної діяльності. Дружня

прихильність – важливий регулятор спілкування, але воно може мати і ділову спрямованість. Треба зазначити, що такі стосунки не повинні переходити в занадто ліберальні, що негативно впливає на навчально-виховний процес;

- спілкування-діалог – співпраця педагога та вихованців на основі взаємоповаги;

- спілкування-відстань – таке спілкування передбачає наявність дистанції у всіх сферах спілкування, вона веде до формалізації системи соціально-психологічної взаємодії педагога та студентів, звичайно, що такі стосунки не допомагають створенню творчої атмосфери. Разом з тим, це не означає, що відстані не повинно бути зовсім;

- спілкування-залякування. Це негативна форма спілкування. Воно є деструктивним, тому що порушує творчу діяльність, представляє собою чітко регламентовану комунікативну систему, яка обмежує творчий пошук студентів;

- спілкування-загравання. Цей стиль спрямований на завоювання дешевого авторитету у студентів, що не відповідає вимогам педагогічної етики [6].

Наступна класифікація стилів спілкування дає можливість для більш органічного формування іміджу викладача на сучасному етапі:

активно позитивний стиль – педагог має позитивні установки щодо вихованців, які і проявляються в його поведінці;

пасивно позитивний стиль характеризується тим, що педагог часто робить зауваження;

ситуативний стиль спілкування проявляється в тому, що педагог є непослідовним та суперечливим у своїх діях. Нерідко вчинки залежать від особистого настрою педагога;

активно негативний стиль – оптимістичні погляди, прогнозування студентської діяльності, позитивні очікування відсутні;

пасивно негативний стиль, при якому педагог має негативні установки щодо студентів, але відкрито їх не виявляє [1].

В спілкуванні викладача зі студентами виділяються дві сторони: стосунки зі студентами та керівництво студентською групою. Ставлення викладача до групи, окремого студента може бути стійким, позитивним, ситуативно-стійким, нестійким, ситуативно-негативним, стійким негативним.

У своїй професійній діяльності викладач, як будь-яка особа, якій властиві емоції, має використовувати емпатію. У загальному розумінні “емпатія” – осягнення (збагнення) емоційного стану, переживань іншої людини. Як особливі форми емпатії виділяють:

1) співпереживання – переживання тих же самих емоційних станів, що відчуває інший, через тотожність із ним;

2) співчуття – переживання власних емоційних станів у зв’язку з почуттями іншого.

Під педагогічною емпатією розуміють здібності педагога поставити себе на позицію студента, відчувати його стан, налаштуватися на його емоційний тон. На наш погляд, розвинута емпатія є ключовим фактором професійного іміджу діяльності педагога.

Підсумовуючи вищесказане, виділено два блоки, що характеризують високий рівень іміджу: професійні та особистісні якості викладача вищого навчального закладу (табл. 1).

Таблиця 1.

Професійні та особистісні якості викладача ВНЗ

Професійні якості	Особистісні якості
Знання педагогічних технологій, правових норм та положень	Високий рівень інтелектуального розвитку
Педагогічна техніка	Комунікативні здібності
Ораторське мистецтво	Розвинута інтуїція
Стиль, педагогічна культура, такт	Рефлексія
Організаторські здібності	Адекватна самооцінка
Опанування професією	Емпатія
Бажання зростати в професійному плані	Бажання самоактуалізуватися в професії

Наведені в таблиці дані свідчать, що показниками високого професіоналізму викладача виступають не окремі якості особистості і професійності, а їх гармонійне поєднання. Про рівень компетентності можна говорити лише враховуючи сукупність всіх вищезгаданих компонентів. Ми повинні усвідомлювати те, що особистість викладача повинна відрізнятися всебічністю, гармонійністю та цілісністю свого розвитку.

Немає сумніву, що імідж формується як на свідомому, так і на підсвідомому рівні. Для іміджу сучасного викладача вищої школи великого значення набуває моральна оцінка його особистості, врахування морального, корпоративного та правового кодексів поведінки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, імідж викладача ВНЗ – це органічне поєднання особистісних та професійних якостей, що впливають на його загальний рівень. Імідж – це форма життєствердження людини, де оприлюднюються особистісно-ділові риси. Імідж викладача має суспільне визнання з оцінним відношенням. В цілому, успішність іміджу визначається єдністю стратегії та тактики особистісного й професійного рівня. Сьогодні викладач повинен підтримувати високі стандарти своєї поведінки. Незважаючи на те, що викладач вищого навчального закладу є представником особливої гуманної професії, він має імідж посередника між особистістю та суспільством у межах освітрянської діяльності.

Література

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / Кан-Калик В.А. – М., 1987. – 192 с.
2. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання / Кузьміна Н.В. – М.: Вища школа, 1990. – 119 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед.вузов / Мудрик А.В.; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издат. центр «Академия», 1999, – 184 с. – Библиогр.: в конце разделов.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Овчарова Р.В. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Фокин Ю.Г. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с. – Библиогр.: в конце разделов.

О. Семенова

– кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри практики французької мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 378.147+371.3

**ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
ЛІНГВІСТИЧНОГО ВУЗУ**

У статті доведено, що тест у вигляді тексту зі спеціально змодельованими помилками виступає об'єктом перцептивної та інтелектуальної діяльності студентів. На думку автора використання такого виду тексту є одним із засобів формування мовної компетенції студентів лінгвістичного вузу.

Ключові слова: мовна компетенція, тестовий контроль, автентичний текст з помилками.

Е. Семенова

– кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой практики французского языка Горловского государственного педагогического института иностранных языков

**ПУТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье доказано, что текст, в который включены специально смоделированные ошибки выступает объектом перцептивной и интеллектуальной деятельности студентов. По мнению автора использование подобного вида текста является одним из способов формирования языковой компетенции студентов лингвистического вуза.

Ключевые слова: языковая компетенция, тестовый контроль, аутентичный текст с ошибками.

O.Semenova

– Assistant Professor, CSc, head of the French language practice chair, Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

THE WAYS TO DEVELOP STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE IN LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article centred on the test as a text with specially modeling mistakes that is an object of perceptive and intellectual activities of students. The author states that using such texts is one of the ways to form students' language competence in linguistic universities.

Keywords: *language competence, testcontrol, test authentic texts with mistakes.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Тестові завдання отримали широке розповсюдження в практичній діяльності викладачів вищої школи. Викладачі-практики відмічають важливість й корисність тестових завдань в мовній підготовці майбутніх викладачів іноземної мови, які дозволяють швидко й оперативно здійснювати контроль лексичних і граматичних знань, рівень сформованості комунікативних навичок та вмінь основних видів мовленнєвої діяльності, визначити якість їх функціонування в реальному процесі комунікації з носіями мови.

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. Питання тестування мовленнєвих навичок та вмінь знайшли своє висвітлення в роботах багатьох дослідників (Л.В. Банкевич, О.Г. Поляков, М.В. Розенкранц, Р.Сельг, С.К. Фоломкіна та ін.).

Інтерес до тестування як форми контролю пояснюється, на їх думку, тим, що воно носить поліфункціональний характер, пов'язаний не тільки з оцінкою рівня сформованості найважливіших компетенцій, що входять до складу комунікативної, але й із визначенням ефективності навчальної функції викладача мови, зі складанням коректуючої програми з ліквідації типових мовних та мовленнєвих помилок, які були відмічені під час тестування. Це також пов'язано з протиріччями, які ускладнюють навчальний процес з практики іншомовного мовлення. Навчальний процес з французької мови лінгвістичного вузу характеризується, виходячи з програмних вимог, цілою низкою серйозних протиріч між: цілями та задачами навчання в контексті навчального стандарту, програми навчання іноземній мові вузу та результатом, який не відповідає в повному обсязі сучасним вимогам; зростаючою роллю самостійної роботи студентів в процесі вивчення мови лінгвістичного вузу і відсутністю керуванням цим видом навчальної діяльності; традиційними

прийомами та засобами навчання іноземній мові, які не дають високих та очікуваних результатів і впровадженням до навчального процесу іноваційних форм навчання для розвитку мовної компетенції студентів-лінгвістів.

На підставі зазначених протиріч становиться очевидною проблема дослідження: які стратегії та тактики, прийоми та способи, форми виявлення та подолання мовних та мовленнєвих помилок студентів-майбутніх викладачів іноземної мови для досягнення високого рівня мовної компетенції?

Формулювання цілей статті (постановка завдання): обґрунтування і розробка принципів складання та використання контрольного-навчального тесту з коректування писемного автентичного тексту як засобу вдосконалення мовної компетенції студентів.

Об'єкт – мовна компетенція студентів лінгвістичних вузів на заняттях з французької мови. Предмет – методика вдосконалення мовної компетенції студентів лінгвістичного вузу. Задачі: виявити на основі вивчення психологічної, лінгвістичної, дидактичної та методичної літератури можливість і необхідність використання в навчальному процесі з практики іншомовного спілкування – тестових завдань в формі тексту з помилками; визначити найбільш значущі ланки процесу породження мовлення іноземною мовою; виявити на основі аналізу ланки мовленнєвого процесу, найбільш значущі об'єкти контролю, які визначають успішність оволодіння студентами різними аспектами мови та комунікації для здійснення професійної діяльності в подальшому; визначити на підставі аналізу лінгвістичної літератури (теорії тексту та дискурсу, теорії мовленнєвих актів) особливості іншомовного дискурсу, механізми його породження як основи для складання контрольних завдань в формі тексту з помилками.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань в статті використані наступні методи дослідження: теоретичні методи (вивчення й аналіз наукової літератури з проблем тестування та вдосконалення комунікативної компетенції студентів лінгвістичних вузів; аналіз вимог державного стандарту з іноземної мови в мовному вузі; аналіз літератури з тестування; емпіричні методи (спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів на заняттях з практики мовлення).

Методологічну основу склали: особисто-дієвий підхід навчання (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв); компетентносний підхід (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, В.В. Сафонова); комунікативний підхід до навчання іноземним мовам в вузі та школі (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, Р.П. Мільруд, Р.К. Міньяр-Белоручев, Ю.І. Пасов, О.Г. Поляков, С.Ф. Шатілов).

Теоретичною основою слугували: теорія мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовою (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін,

І.О. Зимня, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, О.Р. Лурія); теорія текстової діяльності (І.Р. Гальперін, О.І. Москальська); роботи в галузі психолого-педагогічного тестування (Л.В. Банкевич, І.Л. Бім, Р.К. Міньяр-Белоручєв, О.Г. Поляков, Ф.М. Рабінович, С.К. Фоломкіна); теоретичні основи навчання іноземним мовам в школі та вузі (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Р.П. Мільруд, Ю.І. Пасов, О.Г. Поляков, С.Ф. Шатілов).

Наукова новизна полягає в тому, що зроблена спроба розкрити роль тестів-текстів зі змодельованими помилками в процесі вдосконалення мовної компетенції студентів лінгвістичного вузу; визначені їх параметри; визначена методична цінність автентичного тексту як основи для побудови тестового завдання, доведена навчальна ефективність особого виду тестового завдання на основі автентичного тесту; обґрунтована можливість використання тестових матеріалів для розвитку мовного компоненту іншомовної комунікативної компетенції (у вигляді лексичної, орфографічної, граматичної, дискурсивної, стратегічної компетенції студентів).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. При навчанні іноземним мовам, виходячи з ідеї комунікативного підходу, необхідно сформулювати у студентів вміння спілкуватися іноземною мовою. Іншими словами, студентам необхідно набути комунікативну компетенцію. Комунікативна компетенція – наявність вмінь користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо. Цей вид компетенції включає до своєї структури мовну компетенцію, соціокультурні знання, навички та вміння [1, с. 49].

Мовна компетенція студентів лінгвістичного вузу повинна бути «гнучкою», «пластичною», «багатогранною» [2, с. 162].

Висловлювання студента іноземною мовою пов'язано з формуванням і формулюванням думки. Даний процес має не тільки мовний, але й прагматичний характер [3, с. 75]. Породження висловлювання залежить не тільки від знань мовного матеріалу (лексики, граматики, стилістики), але й загального кругозору студента, тобто від його «когнітивної бази» [4, с. 96].

Велике значення набуває самоконтроль як здібність людини оцінювати, регулювати свої мовні та мовленнєві дії. Самостійна корекція помилок в тексті базується на внутрішньо створених зразках вивчаємих лексичних, граматичних, орфографічних, стилістичних мовних явищ.

Особливу значущість набувають форми контролю на основі автентичних матеріалів. У такій функції можна використовувати тест з коректування писемного автентичного тексту із запрограмованими помилками (тест-тексту з помилками). Його можна визначити як комплексний тест мовної спрямованості, орієнтований на одночасний контроль багатьох компетенцій студентів мовного

вузу, які виступають метою навчання (лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, прагматичної, дискурсивної, навчально-пізнавальної).

Тест-текст з помилками дозволяє навчати студентів-лінгвістів, майбутніх викладачів іноземної мови, самостійному пошуку в усних і писемних висловлюваннях різні помилки, їх самостійному виправленню. Самостійне виправлення помилок студентами виявляється набагато ефективним, ніж виправлення помилок викладачем. Розвиток у студентів мовних вузів умінь знаходити помилки, вмінь корекції є їх професійною якістю.

Тест-текст з помилками це особливий вид тексту. Він поєднує два основних види: аспектний, спрямований на засвоєння норм одного з аспектів мови та комплексний, спрямований на засвоєння узусу мови в цілому.

Використання текстів будується з урахуванням рівня сформованості аспекта мови. Особливість застосування тестів-текстів з помилками полягає в тому, що тренування й перевірка здійснюється спочатку завдяки аспектному тесту-тексту з помилками. Наприкінці роботи над аспектами мови можна переходити до роботи з комплексним тестом. Викладач, створюючи тестове завдання, враховує види помилок, обирає з них найважливіші для процесу засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, включає їх до завдань. Спеціально змодельовані помилки є об'єктом перцептивної та інтелектуальної діяльності студентів. Студенти повинні знайти помилки в тесті, провести пояснення нормативного вживання лексичної одиниці або граматичної конструкції. Таким чином можна вносити до тексту й інші види помилок, наприклад, граматичні, орфографічні, пунктуаційні.

Зміст навчального матеріалу, який використовується для формування мовної компетенції, включає наступні компоненти: лінгвістичний; психологічний; дидактико-методичний. Система роботи з формування та вдосконалення мовної компетенції студентів лінгвістичного вузу реалізується в реальному процесі навчання іноземній мові за допомогою спеціальної технології, це технологія використання системи тестів-текстів з помилками, при розробці якої враховуються дві функції контролю: власно контролююча функція (як засіб зворотнього зв'язку) та навчальна функція (як засіб досягнення встановлених цілей та задач при навчанні мови).

Для контролюючої та навчальної діяльності на заняттях з практики мовлення викладач використовує різні форми роботи (групові, парні, індивідуальні форми роботи по контролю рівня володіння мовним матеріалом). Пропонуємо широко використовувати на заняттях з практики мовлення такі форми роботи, як консультації, колоквіум, індивідуальна співбесіда, самостійна робота, взаємоконтроль. Виконання тестового завдання може проводитися в усній та писемній формах. Для цих цілей використовуються технічні засоби навчання, в тому числі й комп'ютер.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Реалізацію мовленнєвих висловлювань забезпечують механізми граматичного прогнозування, граматичного оформлення синтаксичної конструкції, лексичного оформлення, трансформації мовних форм, вибора звуків мовлення. Опора на зазначені механізми мовлення зумовлює види, об'єкти контролю та вимір окремих компонентів в структурі мовної компетенції студентів, майбутніх викладачів іноземної мови.

Тест-текст з помилками будується на основі автентичного французького тексту, до якого внесені заплановані країнознавчі, семантичні, стилістичні, морфологічні, синтаксичні, орфографічні та пунктуаційні помилки, поєднані особливості інших видів тестових завдань: тест на редагування; дискретний тест; інтегральний тест; тест загального володіння іноземною мовою (тест загальних умінь).

Система текст з помилками з дидактико-методичної точки зору відповідає всім вимогам: відповідає меті лінгводидактичної діагностики, яка пов'язана з виміром знань, навичок та вмінь; будується на основі певних принципів; проходить попередню експериментальну перевірку, отриманих результатів статистичним шляхом; відповідає особливим методико-дидактичним характеристикам (валідності, надійності, наявності нормативної відповіді, об'єктивності результатів).

Використання тексту із запрограмованими помилками забезпечує формування лінгводидактичних умінь студентів, пов'язаних з вмінням читати текст; виявляти в ньому помилки; визначати характер помилок; пояснювати на основі помилок правила функціонування мовних засобів, їх системність і нормативність, причину виникнення помилок; вміння проводити коректування помилок; наводити аналогічні приклади, ілюструвати нормативне вживання форм мови на різних рівнях її функціонування, а також вміння прогнозувати помилки.

Література

1. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / Сафонова В.В. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 192 с. – Библиогр.: в конце разделов.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистический аспект): учебник для институтов и факультетов иностранных языков / Комиссаров В.Н. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с. – Библиогр.: в конце разделов.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку / Зимняя И.А. – М.: Педагогика, 1991. – 189 с. – Библиогр.: в конце разделов.
4. Гудков Д.Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурной коммуникации / Гудков Д.Б. // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 1, 1997. – С. 96. – Библиогр.: с. 101.

Т. Соколенко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.11

МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ: ЦІЛЕСПРЯМОВАНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемам формування вітчизняного освітнього менеджменту, методичної бази управлінської практики, яка б спрацювала в умовах ринкових відносин. Реформування освіти потребує постійного оновлювати технології, технологічність і техніку управління. І однією з ознак реагування освітньої системи на зміни в суспільстві є методологія управління, яка створює умови для формування в особистості вміння здобувати самостійно знання, працювати і жити в динамічному суспільстві. Поки що практики не надають великого значення технологічності в управлінні закладами освіти. Технології тільки «народжуються» в практичній діяльності керівників. Найпривабливішою в теорії менеджменту є орієнтація на моделювання процесів, явищ, цілісних систем. Організації моделювання посідає особливо важливе місце, тому що командна інформація, яка надходить від нього, оформлюється передусім як модель, тобто як система взаємопов'язаних параметрів, що виражають суть управлінського рішення. Автор пропонує спроектовану модель життєдіяльності організації, що визначає структуру і зміст процесу управління у закладі освіти, а інформаційні та інші технології стають неодмінним атрибутом у діяльності педагогічного колективу, що спрацює на підвищення ефективності роботи школи взагалі.

Ключові слова: моделювання, освітній менеджмент, технологія та техніка управління, цілеспрямованість.

Т. Соколенко

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Славянского государственного педагогического университета

МОДЕЛИРОВАНИЕ В УПРАВЛЕНИИ: ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблемам формирования отечественного образовательного менеджмента, методической базе управленческой практики, которая бы срабатывала в условиях рыночных отношений. Реформирование образования требует постоянного обновления технологии, технологичности и техники управления. В статье представлена концепция современного менеджмента, ориентированная на моделирование, в основу которого положено целеполагание.

Ключевые слова: моделирование, образовательный менеджмент, технология и техника управления целеполагания.

T. Sokolenko

– candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of management of Slavyansk State Pedagogical University

THE MODELLING IN MANAGEMENT: THE PURPOSEFUL ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

This article is devoted to the problem of formation the home educational management methodological basis of the managerial practice, which is able to work in the conditions of market relations. The reformation of education calls for constantly regeneration of technology, technique, manufacturability of management. Conception of modern management is oriented towards the modelling, which is based on the management of purpose, is presented in this article.

Key words: modelling, educational management, purposeful, technology, technique, manufacturability of management.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Феномен управління не є явищем, даним нам споконвіку. Він виник і розвивається в процесі розвитку суспільства, має свої етапи, зміни і актуальність проблематики. Причому стиснуті в часі і просторі вимоги нашої реальності до якісного рівня сформованості особистості постійно будуть зростати. Відповідно, необхідно буде постійно оновлювати технології, технологічність і техніку управління. Поки що практики не надають великого значення технологічності в управлінні закладами освіти. Технології тільки «народжуються» в практичній діяльності керівників. В сьогоdnішніх умовах реформування освіти актуальною є проблема формування нової системи управління закладами освіти, нової методичної бази управлінської практики, яка б спрацьовувала в умовах ринкових відносин, використовуючи наукові досягнення в процесі створення моделі раціонального управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасний освітянський менеджмент, як і вітчизняний менеджмент в цілому, знаходиться в процесі пошуку та формування. У витоків формування освітянського менеджменту на пострадянському просторі стояли Конаржевський Ю.О., Лізінський В.М., Поташнік М.М. Третьяков.П.І., праці яких присвячені загальним проблемам управління школою та пошуку наукових концепцій щодо освітянського менеджменту. Питання адаптивного управління школою досліджувала Єльнікова Г.В., проектним підходам до управління школою присвячена робота Мармази О.І., моніторинг в управлінні досліджували Касьянова О.М., Яструбова В.Я. Методична база управлінської праці менеджера освіти на сьогоdnішній день є найменш розробленою.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття Важливим аспектом раціональної управлінської діяльності є менеджмент цілеполягання, який дозволяє моделювати виконання управлінських функцій і забезпечує їх супровід

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування з точки зору методичної бази управлінської практики, яка б спрацювала в умовах ринкових відносин, моделі раціонального управління на основі цільового програмування та моделювання управлінського процесу як цілісної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціологічні дослідження, які провели на кінці 90-х років соціологи України та Білорусі, розкривають деякі цікаві аспекти. На питання «Як змінилась Ваша життєва позиція у зв'язку з процесами, що відбуваються в суспільстві?» майже кожний четвертий керівник (23,3 %), вибрав такий варіант відповіді: «Опинився в стані розгубленості і невизначеності, не знаючи, що робити». Характерно, що оцінки експертів, котрі мають різний вік, а отже, різний стаж управлінської роботи, найчастіше збігаються. Різниця відзначена лише в тому, що майже кожний п'ятий керівник у віці від 50 років як один із варіантів вибрав відповідь «не кваплюся зі зміною своєї життєвої позиції», а молоді люди практично ігнорували цей варіант; 10 % опитаних відповіли, що відразу почали пристосовуватися до нових обставин, і лише 3 % вважають, що «знайшли свою справу, якою можна самостійно займатися». Кожний шостий намагався знайти інші варіанти застосування своїх сил: 2 % респондентів вирішили вступити у боротьбу із суспільними змінами, 69 % зайняли вичікувальну позицію[2, с.63].

Проведене дослідження показує загалом невідповідність керівних кадрів до впровадження нововведень і використання будь-якої технології в управлінні. Це зумовлено відсутністю знань про суть і переваги технологізації управлінської діяльності.

Проте корінні зміни в суспільстві охоплюють всі сфери нашого життя, зокрема управління освітою, яке має здійснюватися в умовах стрімливої динамічності. Ідеться про розв'язання однієї з найважливіших проблем управління — організованої, цілеспрямованої, зацікавленої (мотивованої) діяльності людей.

Наука визнала, що цілеспрямованою діяльністю вважається та діяльність, котра здійснюється в межах намічених цілей, і що цілі конкретніші, то вимірювання результатів може бути об'єктивнішим.

Загальними цілями в освіті завжди виступають якість і ефективність. Якість освіти, ефективність управління, ефективність системи — ці всі поняття в педагогіці визначають динаміку і відносність. Увага до них є не просто

зацікавленістю, а необхідною умовою того, щоб просуватися вперед, ключем до розв'язання проблем, що склалися в практиці роботи.

Освіта є не лише учасником проблем, що пов'язані з розвитком особистості, а й учасником зародження нового, і перебуває в центрі їх розв'язання. І однією з ознак реагування освітньої системи на зміни в суспільстві є методологія управління, яка створює умови для формування в особистості вміння здобувати самостійно знання, працювати і жити в динамічному суспільстві.

Набутий досвід керівництва закладом освіти, що сформувався в минулі часи, стає неефективним, сповільнює розвиток не лише окремої освітньої системи, а й освіти в цілому.

Потрібно формувати свій український освітянський менеджмент з сумою знань, якими необхідно оволодіти кожному управлінцеві.

Вітчизняна теорія менеджменту, що проходить процес формування, розкриває нове для управлінців мислення, філософію і політику управління, нову систему цінностей і пріоритетів, нові методи та інструментарій управління, нове розуміння принципів управління, внутрішніх закономірностей. Час вимагає управляти не просто за командою, а за науковими принципами, підходами, які розробила вітчизняна та зарубіжна наука управління.

Світова практика показала, що, дотримуючись наукових основ менеджменту в умовах ринкових відносин, багато країн досягло відчутних результатів.

Найпривабливішою в теорії менеджменту є орієнтація на моделювання процесів, явищ, цілісних систем.

Сама собою модель — своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт [1, с.146]. Під моделлю В.А.Штофф розуміє «таку розумову реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [3, с.79].

Для розробки моделі потрібні відповідні засоби, найважливішим із яких є мозок. Мозок, як стверджував М.М.Амосов, «є могутнім моделюючим устаткуванням, яке створює свої моделі за допомогою клітинних структур, що формуються в процесі учіння та самоорганізації». Коркові моделі є «діючими», тобто вони відображають не тільки структуру, але й функції систем, що моделюються. Людина виражає свої моделі фізичними кодами: словами, малюнками, числами, за допомогою машин» [2, с.97]. Кожна людина тією чи іншою мірою мислить моделями. Це може бути модель її дій, видів діяльності, бесіди, уроку тощо.

У практичній діяльності керівника освітньої організації моделювання посідає особливо важливе місце, тому що командна інформація, яка надходить

від нього, оформлюється передусім як модель, тобто як система взаємопов'язаних параметрів, що виражають суть управлінського рішення. Моделювання у школі може бути застосовано як до суб'єктів, так і до об'єктів управління. За допомогою моделі можна зобразити систему комунікацій учителя в педагогічному колективі, основних видів його діяльності в рамках навчально-виховного процесу, структури управління школою.

Теоретично визначені такі основні вимоги до моделювання:

- цілеспрямованість;
- відповідність (подібність);
- нейтральність;
- цілісність.

Моделювання педагогічних процесів, у тому числі управлінських, здійснюється за такими етапами:

- визначення мети розв'язування педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- вичленування основних компонентів педагогічної системи, які становлять її суть;
- виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- трансформація компонентів системи в одиниці абстрактної мови (символи);
- вибір способів зображення моделі та її побудова.

Під час моделювання кожен елемент системи можна розглядати як цілісне неоднорідне утворення, яке умовно можна розподілити на складові різних рівнів, ураховуючи те, що характерною ознакою педагогічних явищ є їх недиз'юктивність (за А.Брушлинським), що означає «взаємопереплетеність», взаємодоповнюваність складових цілому і механічну неподільність цілого. Через недиз'юктивність неможливо однозначно визначити межі між складовими, з одного боку, з іншого — завдяки недиз'юктивності є можливість модельного представлення будь-якої педагогічної системи, процесу. Виходить, що педагогічним явищам властиві закономірність і хаотичність, що створює умови для розробки безлічі моделей у разі відсутності абсолютизму (абсолютної сформованості).

При цьому керівник, вивчаючи педагогічну систему як цілісне утворення, проводячи її системний аналіз, виділяє складові, установлює позитивні взаємозв'язки, знаходить проблеми і встановлює напрями розвитку. І наука, і практика визнають, що виявлення закономірностей, суперечностей можливе за допомогою моделювання. Проте відомо, що бездумне прагнення переймати і запроваджувати моделі управління інших, механічно переносити їх структури до власної системи, не враховуючи соціокультурних особливостей — справа

даремна й безперспективна. Тому моделювання стає функцією управління лише за умови розробки власної моделі розвитку закладу. Тоді функція моделювання є засобом, механізмом, інструментарієм регулятивного впливу на специфіку змін в управлінській філософії, за якої керівник впливає не на сам процес, а лише на умови, які потрібно змінювати. Управління за проектними_моделями дозволяє керівникові відійти від прямого командно-адміністративного управління педагогічним колективом і переходити до регулятивного спонування, цілеспрямованої мотивації у діяльності педагогічного колективу, виводити його на саморегулятивні відносини, тим самим забезпечувати умови для самовизначення і саморозвитку.

У чому ж глибинний сенс раціональної технології управління, заснованої на моделюванні?

По-перше, управлінська технологія пропонує спроектовану модель життєдіяльності організації, що визначає структуру і зміст процесу управління у закладі освіти, а інформаційні та інші технології стають неодмінним атрибутом у діяльності педагогічного колективу, що спрацьовує на підвищення ефективності роботи школи взагалі.

По-друге, завдяки технологізації управлінської діяльності керівник має можливість зводити до мінімуму управлінські експерименти і користуватися методами попереднього діагностування відповідно до розробленої моделі й цільових орієнтацій.

По-третє, істотна риса, яка притаманна будь-якій технології, і нашій зокрема, — це визначення конкретизованої загальної мети. Якщо в традиційній теорії управління навчально-виховним процесом проблема мети більш хвилює теоретиків, то в технології це є центральним питанням саме для практика, яке розглядається у двох аспектах: діагностичного цільовизначення та об'єктивного контролю за діяльністю освітньої організації; розвитку особистості викладача і учня загалом і поетапно.

По-четверте, завдяки управлінській технології як проекту управлінської системи реалізується важливий принцип — принцип цілісності (структурної і змістової) всього процесу життєдіяльності освітньої організації. Принцип цілісності дає можливість досягати відчутних результатів завдяки гармонійній взаємодії елементів системи на термін дії моделі.

Слід підкреслити, що вибраний принцип побудови технології за модулями має свої переваги. Якщо з будь-яких причин відбувається збій в одному з модулів, то управлінець має можливість зосередити увагу на пошуках причин тільки в цьому модулі, а це заощаджує час і затрати в управлінській діяльності, зберігаючи загальний психологічний клімат у колективі.

І нарешті, тільки практичний досвід управління за моделлю дає можливість керівникові реалізувати такі управлінські вміння:

- вивчати, аналізувати та оцінювати наявні дані свого навчального закладу;
- виділяти головні та другорядні суперечності і встановлювати причинові зв'язки між ними;
- визначати мету, ієрархію завдань, засоби та шляхи їх розв'язання, враховуючи можливі наслідки взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу;
- планувати перебіг педагогічних взаємодій учасників відповідно до запропонованої ідеї;
- оцінювати виконані рішення, порівнюючи їх з наявними результатами;
- коригувати управлінський вплив на розвиток педагогічного процесу стосовно створеної моделі.

Виділення головної ідеї в досвіді з наступним описом його складових, що забезпечують досягнення запланованого результату, для керівника закладу освіти є вкрай важливим моментом. Саме так можна надати управлінській діяльності статусу системи, конкретної технології.

Педагогічний досвід, а сьогодні й управлінський, завжди були і є невичерпним джерелом розвитку педагогічної науки, а їх технологізація розкриває для вчителів, управлінців можливість одним тиражувати, а іншим запозичувати продуктивні системи (технології), де до мінімуму зведені розходження між загальними управлінськими теоріями, які пропагуються, і конкретними, апробованими на практиці. А вміння дотримуватися рекомендованих зразків і технологічної дисципліни — це одне з найважливіших досягнень у підвищенні професійної культури викладачів.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Можна стверджувати, і практика це підтвердила, що управління закладом освіти за власною моделлю відкриває для керівників можливості розв'язання проблеми переходу закладу з одного статусу в інший, з одного рівня функціонування на інший, з однієї філософії управління на іншу. Головним аспектом подальших досліджень у даному напрямку є систематизація освітянських управлінських функцій як підсистем у рамках єдиного управлінського процесу як системи та їх моделювання.

Література

1. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. М., 1974.
2. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. Алма-Ата, 1999.
3. Strategic management frontiers.\ Ed. By J.L.Grant. 1998/

А. Спічка

– завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету, кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.146: 81'243

РОЛЬ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті розглянуто роль читання іноземномовної країнознавчої літератури (тематичних текстів) у формуванні у студентів соціокультурної компетенції. Наведено деякі приклади текстів для самостійного читання і виконання завдань.

Ключові слова: соціокультурна, загальнокультурна компетенція, аудіо текст, індивідуальне читання, країнознавчий текст

А. Спічка

– заведуюча кафедри іноземних мов філологічного факультета, кандидат педагогічних наук, доцент Славянського державного педагогічного університету

РОЛЬ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается роль чтения иноязычной страноведческой литературы в формировании у студентов будущих учителей иностранного языка социокультурной компетенции. Приводятся примеры страноведческих текстов и заданий к ним.

Ключевые слова: социокультурная, общекультурная компетенция, аудиотекст, индивидуальное чтение, страноведческий текст.

A. Spichka

– head of the department of foreign languages of the philological faculty, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Slovyansk state pedagogical university

THE ROLE OF READING THE FOREIGN LANGUAGE LITERATURE IN THE FORMATION OF SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE AT FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The importance of reading the texts and literature in original in the formation of social-cultural competence at students, future teachers of foreign languages is considered in the article.

Key words: social-cultural competence, original text, foreign language communication, reading, audio-text

Постановка проблеми: В розширених умовах євроінтеграції здійснюються зміни в освітньому просторі нашої країни. Велика увага приділяється навчанню

іноземних мов, оновленню змісту освіти іноземних мов, який сьогодні спрямовано на розвиток у студентів, майбутніх вчителів іноземної мови, культури спілкування у соціокультурному середовищі. Під час навчання іноземної мови великого значення набуває ознайомлення студентів з культурними особливостями, національними традиціями, звичаями народу – носія вивчаємої мови. У цьому контексті доцільно звернути увагу на думку великого німецького вченого, філолога Вільгельма фон Гумбольдта, який наголошував, що «кожна мова окреслює навкруги народу коло, звідки людині дано вийти лише тому, що вона відразу вступає до кола іншої мови» [1, с.81]

Аналіз останніх досліджень і публікацій: У цьому плані мову слід розглядати як елемент культури відповідного народу. Отже, на даний час актуальним є не тільки вивчення іноземної мови з метою набуття умінь іншомовного спілкування, але й здійснення постійного оновлення змісту освіти іноземних мов у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до їхньої роботи з учнями. Це пов'язано з тим, що сьогодні «суттєво змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов», здійснюється «посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування» [3, с.6]. Оновлення змісту іншомовної освіти повинно сприяти «вихованню людини культури, громадянина своєї країни і світу, який володіє умінням інтегруватися в світове середовище і успішно в ньому функціонувати» [2, с.2].

Питанням формування соціокультурної компетенції в студентів, майбутніх вчителів іноземної мови, присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, до яких, в першу чергу, слід віднести Н.Д. Гальскову, Є.М. Верещагіна, О. Першукову, Н.Ф. Бориско, І.В. Самойлюкевич, О.Б. Тарнопольского, С.Ю. Ніколаєву, Л.В. Калініну, R. Ulshöfer, G.H. Hughes, R. Lado та багато інших. В роботах цих вчених розглянуто широке коло аспектів стосовно вирішення проблем формування соціокультурної компетенції в студентів, учнів також, які передбачають наявність знань про національно-культурні особливості та норми країн, мови яких вивчаються.

Формування мети і завдань: Метою і завданням цієї статті є розглянути роль читання іншомовної оригінальної літератури (текстів), самостійне опрацювання яких дають студентам, майбутнім вчителям іноземної мови, можливість здобувати, поширювати соціокультурні, загальнокультурні знання та використовувати їх у викладацькій роботі з учнями під час проходження педагогічної практики в школах. Набуті знання про національні традиції, звичаї країни, мова якої вивчається, студенти використовують в іншомовній міжкультурній комунікації з носіями відповідної мови.

Виклад основного матеріалу: Згідно навчальним робочим програмам з фахових дисциплін (лінгвокраїнознавство, сучасна література Англії, США, Німеччини, теорія і практика перекладу, практика усного та писемного

мовлення англійської/ німецької мов) студенти мають модуль самостійної роботи, до обсягу якої обов'язково включено індивідуальне читання художньої іншомовної літератури, додаткових іншомовних джерел науково-популярної літератури, а також певних тематичних текстів. Метою самостійного опрацювання іншомовних джерел є поглиблене засвоєння соціокультурних, загальнокультурних знань про країни та народ, мови яких вивчаються.

Викладачами кафедри іноземних мов, які проводять лекції, практичні заняття для студентів з вищезазначених дисциплін, розроблені вправи, які спрямовані на виконання завдань проблемно-комунікативного характеру. Саме такі завдання сприяють та допомагають студентам глибше зрозуміти соціокультурний контекст прочитаного тексту або художніх іншомовних творів (розповіді, новели, романи) з обов'язковим подальшим послідовним пошуковим аналізом загальнокультурних, соціокультурних реалій).

Наведемо приклад завдань до тематичного тексту сучасного німецького письменника Walter Kempowski. Зміст цього тексту стосується системи освіти Німеччини та має назву „Was blieb von der Schulzeit?“ Використовуючи оглядове читання цього тексту, студенти готують відповіді на запитання: Welche Schulen, Abschlüsse und Qualifikationen existieren im Bildungssystem Deutschlands? Wie ist das Bewertungssystem (das Zensurensystem) in Deutschland? Worin besteht der Unterschied zwischen dem ukrainischen und deutschen Bewertungssystem? Nach welchem Bewertungssystem (Zensurensystem) würden Sie als Fremdsprachenlehrer (in) arbeiten?

Для самостійного читання та опрацювання студентам запропоновано набір країнознавчих текстів, зміст яких охоплює традиційні свята у Німеччині під назвою „Was feiert der Deutsche?“ Студенти, майбутні вчителі іноземної мови, виконують поглиблене читання країнознавчого тексту „Einschulung“ («Свято першокласника»). Роздрукований текст супроводжується аналогічним аудіотекстом. Такий варіант читання допомагає підвищити рівень мотивації у студентів з метою отримання соціокультурної інформації.

Емоційність, виразність мовлення носія мови зосереджують увагу студентів на сприйнятті суто соціокультурної інформації в одночасному процесі читання і слухання одного і того ж тексту. Після читання й одночасного прослуховування тексту студентам пропонується написання есе на тему „Einschulung in Deutschland und in der Ukraine“ («Свято першокласника в Німеччині та в Україні»). При написанні есе студенти висловлюють свою точку зору, своє відношення до організації й проведення цього свята в Україні і в Німеччині

Висновки і перспективи подальших досліджень: Отже, самостійна робота студентів над індивідуальним читанням країнознавчої іншомовної літератури (тематичних текстів) та виконання певних завдань спонукає

студентів, майбутніх вчителів іноземної мови, до розвитку їхньої «здатності представляти свою країну, свою культуру в умовах іншомовного між культурного спілкування» [3, с.7]. Модуль самостійної роботи студентів передбачає також індивідуальне читання іншомовної художньої літератури та написання рефератів за змістом прочитаних творів. При цьому увага студентів акцентується на аналіз лінгвістичних і соціокультурних особливостей певного художнього твору. Розглядання питання індивідуального читання студентами іншомовної художньої літератури є завданням наступних публікацій.

Література

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: перев. с нем. яз. – М., 1985. – 451с.
2. Фадеева Н.Ю. Текстовый материал как средство формирования социокультурной компетенции при обучении французскому языку // Иностр. языки в школе. – 2009. - № 6. – С. 2-7
3. Коваленко О. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти. – Іноземні мови в навч. закладах. – 2009. - № 4. – С. 6-12

Я. Ткаченко

– викладач фізики, спеціаліст першої категорії, Костянтинівський індустріальний технікум Донецького Національного технічного університету

УДК 372.853

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Дана стаття розкриває значення міжпредметних зв'язків при інтеграції навчального процесу. Демонструє зв'язок фізики з іншими предметами та спеціальними дисциплінами, що вивчаються в Костянтинівському індустріальному технікумі.

Ключові слова: інтеграція навчального процесу, міжпредметні зв'язки, фізичні знання.

Я. Ткаченко

-преподаватель физики, специалист первой категории, Константиновский индустриальный техникум Донецкого Национального технического университета

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Данная статья раскрывает важное значение межпредметных связей при интеграции учебного процесса. Демонстрирует связь физики с другими предметами и дисциплинами, которые изучаются в Константиновском индустриальном техникуме.

Ключевые слова: интеграция учебного процесса, межпредметные связи, физические знания.

J. Tkachenko

- teacher of physics, specialist of the first category, Kostyantynivka industrial technical school of Donetsk national technical university

INTERDISCIPLINARY CONNECTION AS A NECESSARY COMPONENT OF THE INTEGRATION OF THE LEARNING PROCESS

The article exposes the importance of interdisciplinary connections in the integration of the learning process. Connection of physics with other subjects and disciplines studied at the industrial technical school is demonstrated.

Key words: *learning process integration, interdisciplinary connections, physics knowledge.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її науковими та практичними завданнями. Сьогоднішнє викладання навчального матеріалу в індустріальному технікумі передбачає інтеграцію навчального процесу. Допомогою в цьому викладачеві будуть міжпредметні зв'язки, без яких не можлива модифікація навчального процесу. Особливо треба враховувати міжпредметні зв'язки при складанні навчальних програм, тому що інтегрована програма – це запорука успіху усього навчального процесу. Іноді проблемою викладання предметів в технікумі є дефіцит навчального часу на занятті, причиною чого є дублювання навчального матеріалу. Вирішити цю проблему є можливим за допомогою врахування міжпредметних зв'язків. Мета даної статті – це показати, на скільки необхідним при інтегруванні навчального процесу є використання міжпредметних зв'язків.

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. Останні дослідження і публікації виявили, що використання міжпредметних зв'язків підвищує ефективність навчання і виховання, забезпечує можливість сквозного використання знань, умінь, навичок, отриманих на заняттях з різних предметів.

Навчальні предмети певним чином починають допомагати один одному в послідовному та систематичному використанні міжпредметних зв'язків, містяться важливі резерви подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, без чого неможлива інтеграція.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Показати на прикладі міжпредметних зв'язків предмету „Фізика” доцільність їх урахування при інтеграції навчального процесу в індустріальному технікумі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Останнім часом стає очевидним, що інтеграція навчального процесу – один із найважливіших факторів оптимізації процесу освіти.

Інтеграція – це не тільки взаємозв'язок, а і взаємопроникнення окремих навчальних дисциплін одна в одну. Процес інтеграції не можливо реалізувати в навчанні без урахування міжпредметних зв'язків.

У психології і в педагогіці обґрунтований висновок про те, що міжпредметні зв'язки є однією з найважливіших психолого-педагогічних умов підвищення науковості та доступності освіти, зв'язку її з навколишньою дійсністю, активізації пізнавальної діяльності та вдосконалення процесу формування знань, умінь та навичок студентів. Тому необхідно складати такі плани і програми, в яких були б встановлені найтісніші міжпредметні зв'язки. Це дозволить модифікувати навчальні процеси та виключити дублювання навчального матеріалу, в кінці це надасть можливість вивільнити дефіцитний навчальний час вивчення основного матеріалу навчальної дисципліни. [1, с.119-120]

При складанні навчальних програм усі викладачі повинні працювати разом, в одному напрямку. Мета у всіх повинна бути одна – в кінці отримати єдину інтегровану програму за окремою спеціальністю.

Виконання всіх цих умов сприяє підготовці спеціаліста вищої кваліфікації, здатного вміло використовувати отримані в навчальному закладі знання на виробництві.

Яким же засобом практично інтегрувати процес викладання фізики в індустріальному технікумі за допомогою міжпредметних зв'язків?

Фізика в індустріальному технікумі є одним із загальноосвітніх предметів, що формує теоретичну базу для вивчення спеціальних дисциплін, тому завжди високими є вимоги до якості знань рівня підготовки студентів із цього предмета. [2, с.37]

Фізичні знання відіграють роль фундаменту, на якому будуються знання, що набувають студенти при вивченні спеціальних дисциплін.

У зв'язку з цим процес навчання фізики повинен бути організований таким чином, щоб у пам'яті студентів зберігалась та система фізичних знань, на основі якої з одного боку, формується наукове уявлення про матеріальний світ, з іншого боку, базується вивчення спеціальних дисциплін.

Встановлення міжпредметних зв'язків дозволяє наповнити технічним змістом загальноосвітній курс фізики і тим самим вирішити проблему його професійної спрямованості. А це, в свою чергу, сприяє розвитку пізнавального інтересу як одного із факторів, необхідних для формування системи фізичних знань.

Досить важливо іноді з'ясувати, чи є предмет забезпечуючим для тієї чи іншої дисципліни, або вона забезпечує його. Частіше предмети виконують ці дві функції одночасно, тобто зв'язок між предметом є інтегрованим.

На першому курсі найбільш тісно пов'язана фізика з математикою. Без знання математичних законів, без їх використання, без навичок математичного

дослідження неможливе вивчення фізики. Існує навіть таке висловлювання «Найкраща фізика – це гарна математика»

Фізика, вивчаючи фізичні закони і теорії, призначена для формування вмінь і навичок використовувати загальні математичні методи до розв'язання конкретних змістовних задач, будови моделей явищ і процесів, конструювання емпіричних об'єктів. Використання зв'язків фізики і математики повинно відображати та забезпечувати на кожному етапі навчання єдність теоретичного та математичного пояснень, тобто математичне пояснення фізичних явищ та фізичний зміст математичних понять.

Наприклад, при вивченні тем «Механічні коливання» та «Електромагнітні коливання» програмою передбачено використання одних і тих же зв'язків з курсом математики – це механічний зміст похідної, графіки функцій синуса або косинуса, похідні тригонометричних функцій. [5, с.21-22]

Фізика досліджує явища природи і розкриває різного роду зв'язки в цих явищах. На мові фізичних величин ці явища записуються у вигляді рівнянь. Студенти повинні знати, що якщо будь-яка фізична величина є функцією часу, то її перша похідна має фізичний зміст швидкості зміни цієї величини, а друга похідна – зміст швидкості зміни цієї швидкості, тобто прискорення.

Практично кожна тема вивчення в курсі математики або вищої математики може бути використана в курсі фізики. Без знань студентами математики вивчення фізики неможливе.

Фізика і хімія вивчаються паралельно на першому курсі технікуму і в однаковому ступені сприяють формуванню необхідної бази для вивчення спеціальних предметів на старших курсах.

Важливий крок у формуванні поняття матерії – це вивчення молекулярно-кінетичної теорії будови речовини.

Студентів треба запевнити в реальному існуванні атомів і молекул, вони повинні не лише повірити, а глибоко усвідомити їх реальність. Цю задачу повинні сумісно розв'язати викладачі фізики і хімії, підтримуючи міжпредметний зв'язок. Вдалим у цьому відношенні є паралельне вивчення тем «Атомно-молекулярне вчення» в хімії та «Молекулярна фізика. Основи термодинаміки» в фізиці. Вивчення закону збереження енергії в механічних та теплових процесах можна пов'язати з питанням про перетворення енергії в хімічних процесах. Розгляд екзотермічних та ендотермічних реакцій на основі зміни внутрішньої енергії з використанням першого початку термодинаміки допомагає показати загальність закону збереження енергії. [3, с.93-96]

Важливою ланкою, що зв'язує фізику та хімію, є періодична система елементів та періодичний закон Д.І Менделєєва, що використовується при вивченні розділу «Молекулярна фізика», «Електродинаміка», «Фізика атомного ядра», при вивченні фотоефекту. Отримані студентами знання при вивченні на

заняттях хімії електролізу поглиблюються на заняттях із фізики при вивченні теми «Електричний струм у різних середовищах».

Одним із прикладів реалізації зв'язку предмету «Хімія» та «Фізика» є проведення виховних заходів. В Костянтинівському індустріальному технікумі є традиційним проведення відкритих сумісних засідань гуртків юного фізика та юного хіміка, які проводяться кожного року в рамках тижня комісії природничо-математичних дисциплін.

Тема, за якою проводиться засідання, обговорюється із студентами, форма проведення – наукова конференція, або засідання круглого столу. Наприклад, в цьому році, відкрите засідання проводилося за темою «Подорож у Всесвіт», що пов'язало астрономію, що вивчається наприкінці курсу фізики студентами першого курсу, з предметом хімія.

Такі заходи поширюють та поглиблюють знання студентів отриманих на заняттях, підвищують інтерес до вивчення предмету.

Грамотна підготовка до проведення заходу допомагає ближче пізнати студента, вивчити його індивідуальні здібності.

Наведені приклади не вичерпують усіх цих можливих шляхів взаємозв'язку фізики та хімії, а лише підкреслюють, що використання знань, отриманих з одного предмета, сприяє якості освіти, розвитку самостійності у студентів, підвищення їх активності на занятті.[4]

Студенти-технологи вивчають фізичну хімію – науку, що вивчає зв'язки та взаємні переходи між хімічною формою руху матерії та формами руху, що є предметом дослідження фізики. Фізичну хімію студенти починають вивчати на другому курсі, тому фізика є основою для засвоєння фізичної хімії. Це вимагає від викладача фізики особливої відповідальності у встановленні логічної послідовності при вивченні явищ та закономірностей. Разом з тим викладач фізичної хімії повинен досить гарно знати, які питання вивчають в курсі фізики, ознайомитись із викладанням у фізиці тих питань, які студенти будуть вивчати в фізичній хімії. Це виключить дублювання та буде сприяти більш глибокому вивченню процесів. Це стосується таких питань як агрегатний стан речовини, поняття про ідеальний газ, основні положення МКТ, абсолютна шкала температур, газові закони, властивості рідини, насичені пари, кипіння, властивості твердих тіл, перший початок термодинаміки.

Ці ж питання є базовими для вивчення студентами-технологами дисциплін «Основи термодинаміки», «Технологія скла». Для студентів механіків при вивченні дисциплін «Основи термодинаміки та гідравліки». Навички розрахунку температурного коефіцієнту лінійного або об'ємного розширення скла, набуті на першому курсі, використовуються студентами-технологами при виконанні дипломного проекту.

На другому курсі першого семестру студенти-електрики вивчають дисципліну «Теоретичні основи електротехніки» (ТОЕ). Знання, отримані студентами з курсу фізики, є основою для вивчення курсу ТОЕ.

Програма дисципліни ТОЕ побудована таким чином, щоб відповідати вимогам логічної послідовності при переході від більш простого навчального матеріалу до більш складного.

Слід звернути увагу на те, що позначення величин, формулювання законів повинно бути однаковим як при викладанні фізики, так і ТОЕ.

Теми «Електричне поле», «Закони постійного струму», «Електричний струм у різних середовищах», «Магнітне поле», «Електромагнітна індукція» – є базовими для вивчення ТОЕ. Розрахунок електричних кіл постійного струму студенти виконують як у курсі фізики, так і ТОЕ. Основні знання про магнітне поле студенти отримують у курсі фізики, а в дисципліні ТОЕ звертається увага на розрахунок полів та значення цих питань для електротехнічних та радіотехнічних пристроїв.

Велике значення при підготовки студентів до вивчення електротехніки має розв'язання якісних задач, які розвивають логічне мислення студентів та сприяють більш свідомому засвоєнню матеріалу. Наприклад: який провідник краще використати для електричних нагрівачів?

Виконання лабораторних робіт з розділу «Основи електродинаміки» готує студентів до виконання більш складних робіт з ТОЕ та інших дисциплін, що вивчають студенти електрики. Виконання цих робіт розвиває у студентів навички в збиранні електричних кіл, у роботі з електровимірювальними приладами, в розрахунку величин, похибок, сприяє зміцненню міжпредметних зв'язків між предметом фізика та дисциплінами електротехнічного циклу.

Якщо проаналізувати зв'язок фізики з іншими дисциплінами електромеханічного циклу, то можна зробити висновок, що для студентів-електриків спеціальні дисципліни в своїй більшості базуються на розділі «Основи електродинаміки» загальноосвітнього курсу фізики.

Отже, окремі знання, вміння, навички, об'єднуються в одне ціле, формуючи особистість студента.

Успіхи наших студентів на виробництві є критерієм якості їх освіти та виховання. Ось чому нашому викладачеві необхідно чітко уявити не лише найближчі, але і подальші перспективи своєї праці. Готувати студентів, що здатні забезпечити високу якість майбутнього нашого суспільства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Реалізація міжпредметних зв'язків в процесі викладання фізики дозволяє розв'язати деякі питання, які є актуальними при викладанні фізики:

– дозволяють продемонструвати єдність освітніх задач, що вирішуються предметами курсу;

– оптимізують учбове навантаження студента;

– роблять навчання особистості орієнтованим.

Викладач мусить бути готовим до міжпредметної діяльності:

1. Розуміння викладачем необхідності міжпредметних зв'язків для навчального процесу при викладанні фізики.

2. Знання сутності поняття міжпредметних зв'язків та їх функцій, типів і видів.

3. Вміння виділяти і наповнювати конкретним змістом міжпредметні зв'язки всередині циклів дисциплін і міжциклові міжпредметні зв'язки.

4. Уміння реалізувати міжпредметні зв'язки в різних формах навчальних занять з фізики та виховних заходах з предмету.

5. Вміння вести науково-дослідницьку роботу з проблеми міжпредметних зв'язків.

В статті наведені приклади реалізації міжпредметних зв'язків з предметами „Математика”, „Хімія”, дисциплінами „Фізична хімія”, „Технологія скла”, „ТОЕ” та ін. Без сумніву, освіта має значний досвід в викладанні фізики, але, при сучасній жорстокій глобальній конкуренції стає усе важче отримувати гарні результати. У молоді знижується інтерес до фізики, це пояснюється не лише тим що фізика – важкий предмет, а скоріше тим, що фізику розглядають як спеціальну науку, яка знадобиться в житті не багатьом. Я не згодна з такою думкою. Я впевнена, що все ж таки фізика – наука не вузька спеціальна, а загальнолюдська. Дійсно, в ній є багато спеціальних питань, але в цілому ця наука, яку неможливо відносити лише до точних наук, вона в певній мірі є також гуманітарною.

Виходячи з цього, сучасне вивчення фізики на 1-му курсі технікуму повинно бути побудоване в напрямку по-перше, гуманітаризації, по-друге – забезпечення сучасного методологічного рівня, по-третє – інтеграції, по-четверте – достатньо наближене до життя.[6, с.203-204]

Література

1. Максимова В.И. Межпредметные связи обучения и усовершенствование процесса обучения. Кн. для учителей – М: Просвещение, 1984.
2. Дик Ю.И., Турышев И.К., Лукьянов Ю. И. Межпредметные связи курса физики в средней школе. М: Просвещение 1987.
3. Шевченко В.Р. Перекрестки физики, химии и биологии. М: Просвещение, 1986.
4. Материалы Международной научно-практической конференции «Роль межпредметных связей в системе развивающегося обучения». Горно-Алтайск, 2001
5. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в обучении. М: Просвещение, 1983.

6. Бідченко О. Організація навчально-виховного процесу в технічних вищих навчальних закладах. Вища освіта України 2006-№2 – с.38

О. Шевченко

– аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,
старший викладач Костянтинівського індустріального технікуму ДВНЗ
ДонНТУ

УДК 378.147 : 009

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-МЕТОДУ

У статті зроблено спробу обтунтувати експериментальну модель використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у технічному вузі. Розглянуті основні елементи моделі, які визначають її зміст. Виявлені структурно-функціональні особливості моделі.

Ключові слова: модель, гуманітарні дисципліни, кейс-метод.

О. Шевченко

– аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,
старший преподаватель Константиновского индустриального техникума
ГВУЗ ДонНТУ

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВТУЗе С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА

В статье сделана попытка обосновать экспериментальную модель использования кейс-метода в процессе изучения гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Рассмотрены основные элементы модели, которые определяют ее содержание. Выявлены структурно-функциональные особенности модели.

Ключевые слова: модель, гуманитарные дисциплины, кейс-метод.

O.Shevchenko

- graduate student of Luhansk national university after Taras Shevchenko, senior
teacher of Konstantinovka industrial technical school

THE MODEL OF THE PROCESS OF HUMANITIES STUDY USING CASE- METHOD AT TECHNICAL UNIVERSITY

It is made an attempt to prove the experimental model of case-method use in the process of humanities study at technical university. The main components of the model are reviewed. The structure functional peculiarities of the model are revealed.

Key words: model, humanities, case-method.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Визначення проблем гуманітарної підготовки студентів ВНЗ та вивчення її структури та змісту, навчальний потенціал кейс-методу відносно процесу вивчення гуманітарних дисциплін, а також необхідність експериментальної перевірки розроблених нами педагогічних

умов, логічно підвів нас до розробки експериментальної моделі процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу. Аналіз анкетування викладачів та студентів, проведений нами в ході констатувального етапу педагогічного експерименту, дозволив нам адекватно змодельовати педагогічний процес, який сприятиме підвищенню рівня гуманітарної підготовки, а також дасть можливість перевірити висунуті нами педагогічні умови.

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. Проблемою моделювання різних аспектів початкової діяльності в українській та російській педагогічній науці займалися Атанов Г.А., Борозенець Г.К., Гончарова М.В., Дичковський С.І., Іванов С.В., Борсук П.С. та інші. У цьому контексті роботи Мілеряна В.Є. присвячені моделі фахівця вищої професійної освіти [1]. Російські дослідники Соснін Н.В. та Почекутов С.І. розглядають у своїх дослідженнях модель інженерної підготовки з точки зору освітніх стандартів нового покоління [2]. Чучалін А.І., Велединська С.Б., Роз Ш.С. та Охотін І.С. займаються моделюванням процесів іншомовної підготовки у вищому навчальному закладі [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Відсутність спеціальних досліджень з проблеми розробки моделі процесу вивчення гуманітарних дисциплін у технічному вузі наголошує на її актуальності. **Мета** даної статті – обґрунтувати експериментальну модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу у ВТНЗ.

Логіка нашого дослідження полягає в тому, щоб розглянути основні елементи моделі використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін в ВТНЗ, які визначають її зміст. Така модель передбачає, по-перше, виділення складових елементів діяльності викладача та студентів, по-друге – визначення значення цих складових для повноцінного протікання процесу, по-третє – встановлення між ними взаємозв'язку, який характеризував би структуру цілісної діяльності. Всі останні структурно-функціональні частини моделі повинні описувати логіку взаємодії предмету моделювання, суб'єкту моделювання й освітнього середовища, в якому взаємодіють усі учасники педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модель, в широкому сенсі, - це образ (уявний або умовний: зображення, схема, рисунок тощо) об'єкту, процесу або явища, який використовується як його замісник [4, с.817]. Тож це об'єкт, який створений штучно у вигляді схеми, знакових форм або формул, подібний до об'єкту дослідження, що відображає в більш спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкту.

Розробити модель означає провести матеріальне та уявне імітування реально існуючої системи, шляхом утворення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи. В основу експериментальної моделі процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу поряд з традиційними, ми поклали ряд спеціальних дидактичних принципів. Під принципами ми розуміємо «основні вихідні положення теорії навчання» [5, с.270]:

- Принцип різноманітності та ефективності дидактичного забезпечення дисципліни. Даний принцип передбачає професійну потребу викладача в постійному вивченні проблем методики та дидактики, а також постійне оновлення дидактичного матеріалу гуманітарних дисциплін, що викладаються. Для реалізації цього принципу нами були розроблені робочі навчальні програми з дисциплін, які були включені до експерименту (Іноземна мова за професійним спрямуванням та філософія), навчальний посібник для студентів-магістрів з ІМПС, а також виділені питання з філософії, за якими в ході проведення експерименту заплановано складання кейс-ситуацій та їх аналіз.

- Принцип партнерства передбачає розглядання викладача та студентів як партнерів в навчальному процесі. Результатом такого партнерства повинно стати колективне обговорення ситуацій кейсу на занятті та взаємодія під час вирішення проблеми. І студент, і викладач стануть рівноправними партнерами (суб'єктами).

- Принцип зміни ролі викладача, який тісно пов'язаний з попереднім принципом і розуміє зниження ролі викладача як транслятора наукових знань та підвищення його ролі як експерта, консультанта та організатора процесу пошуку рішень.

- Принцип творчості передбачає творчу діяльність студентів у роботі над кейсом, проектування власного процесу навчання, як викладача, так і студентів, а також посилення ролі творчої імпровізації щодо процесу вивчення гуманітарних дисциплін.

- Принцип прагматизму, який орієнтує на чітке уявлення про навчальні можливості того чи іншого кейсу щодо формування навичок аналізу ситуації та рішення щодо її розв'язання.

Для того, щоб модель відповідала своєму призначенню, необхідно щоб вона відповідала ряду вимог, які забезпечують її функціонування. Виходячи з загальнотеоретичних знань про модель, ми виділили ряд вимог, яких на нашу думку доцільно дотримуватись при моделюванні процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу:

1. Повнота розробленої проблеми. Комплекс задач та завдань повинен повністю охоплювати весь зміст гуманітарної підготовки студентів ВТНЗ.

2. Зв'язок з теоретичним навчальним матеріалом. Розробка або пошук комплексу кейсів з тієї чи іншої гуманітарної дисципліни визначається з

урахуванням теоретичного матеріалу, який інформаційно забезпечує рішення поставленої задачі.

3. Вибір доцільних форм, методів та прийомів при вирішенні проблеми кейсу.

Методологічною основою моделі обрано системний підхід, який розглядає об'єкт дослідження як цілісне утворення. Модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу у ВТНЗ представляє собою сукупність мети, задач, умов, принципів, компонент, педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також результату. Мета даної моделі – підвишити ефективність використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що в свою чергу повинно підвишити рівень гуманітарної підготовки студентів ВТНЗ та, відповідно, рівень успішності студентів.

В процесі визначення мети ми сформулювали наступні задачі:

1) обґрунтувати необхідність впровадження кейс-методу в процес вивчення гуманітарних дисциплін;

2) визначити особливості розробляємої моделі та експериментально перевірити педагогічні умови, запропоновані нами;

3) удосконалити процес вивчення гуманітарних дисциплін у ВТНЗ за рахунок впровадження кейс-методу.

Таким чином, мета дозволяє передбачити результат та спрямувати орієнтири діяльності, які ми бачимо у наступному:

а) формування мотивації студентів до вивчення дисциплін гуманітарного циклу;

б) підвищення рівня засвоєння матеріалу з тієї чи іншої гуманітарної дисципліни;

в) активізація творчих здібностей студентів (вміння виявити проблему кейсу, аналізувати її, знаходити та обґрунтовувати рішення тощо);

г) розвиток рефлексивних здібностей студентів.

Матеріальним вираженням моделі використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін в ВТНЗ є склад, зміст та послідовність пред'явлення студентам навчальних задач, які в комплексі охоплюють всі основні дії, що входять до складу цього процесу.

Зміст навчання з гуманітарних дисциплін забезпечує систему наукових знань та пов'язаних з ними практичних умінь та навичок. Зміст гуманітарних дисциплін в ВТНЗ має професійну спрямованість. Форми організації навчання – це способи керування навчально-пізнавальною діяльністю для розв'язання певних дидактичних завдань. В свою чергу методи навчання – способи взаємодії студентів та викладачів, виступають як організаційні форми навчання (лекція, практичне або семінарське заняття). При організації процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу особлива увага приділяється засобам навчання: методичному забезпеченню та ТЗН.

З вищесказаного ми бачимо, що всі зазначені елементи розробляємої нами моделі спрямовані на реалізацію педагогічних умов використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін в ВТНЗ, а саме: процесуальних (підвищення мотивації студентів до вивчення гуманітарних дисциплін; органічне поєднання кейс-методу з іншими методами викладання дисциплін гуманітарного циклу; розробка методичного забезпечення дисциплін та окремих тем, при вивченні яких використовується кейс-метод; зміна характеру відносин викладач-студент) та змістових (відбір змісту гуманітарних дисциплін з урахуванням професійних мотивів студентів, їх інтересів, потреб та цілей; структурування змісту навчального матеріалу; розробка та впровадження змісту практичних та семінарських занять з гуманітарних дисциплін, який представляє поєднання кейс-методу з традиційними методами навчання).

Розроблена нами модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу у ВТНЗ містить мотиваційний, когнітивний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент є вихідною умовою, яка збуджує до навчально-пізнавальної діяльності. Когнітивний компонент забезпечує наявність певних знань та вмінь. Рефлексивний компонент, в свою чергу, спрямований на систему вмінь студентів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та корекцію власної діяльності, що сприяє особистісному та професійному становленню студентів.

В нашій моделі результат ефективного використання кейс-методу та розроблених нами педагогічних умов в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у ВТНЗ проявляється у досягненні студентами певних рівнів підготовки з дисциплін, серед яких ми виділяємо: репродуктивний, евристично-рефлексивний та творчий.

Репродуктивному (низькому) рівню характерна пасивність діяльності студента. Студент має поверхневі уявлення про знання з тієї чи іншої гуманітарної дисципліни та не готовий використовувати знання для рішення певних проблем. Процеси мислення мають репродуктивний характер. Для евристично-рефлексивного рівня характерна активність студентів, володіння достатнім об'ємом знань з гуманітарних дисциплін, які проявляються систематично. Творчий рівень характеризується сформованістю структури ціннісних орієнтацій студентів, домінантною особливістю якої є творче мислення. Для цього рівня властива розумова активність, яка стимулюється самостійно, при цьому студент самостійно ставить перед собою проблеми та вирішує їх орієнтуючись на саморозвиток та самоосвіту. Враховуючи все вищевикладене, ми графічно зобразили модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу на рис. 1.

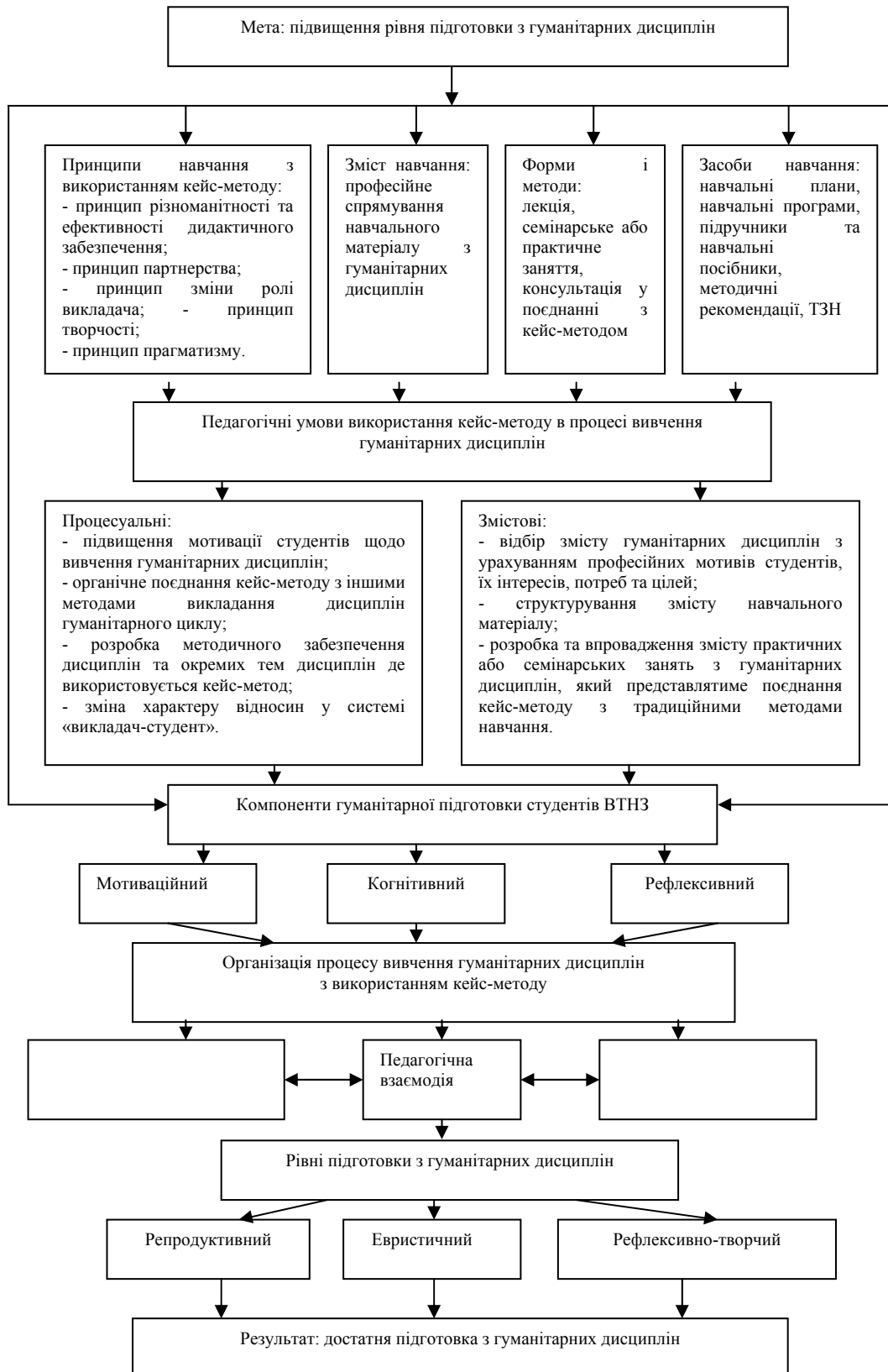


Рис.1. Експериментальна модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу у ВНЗ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи все вищевикладене зазначимо, що розроблена нами модель процесу вивчення гуманітарних дисциплін з використанням кейс-методу у ВТНЗ містить складові елементи, які взаємозв'язані між собою і мають важливе значення для повноцінного протікання навчального процесу. Перспективним напрямком подальших досліджень ми вважаємо експериментальну перевірку дієвості розробленої моделі та ефективності розроблених нами педагогічних умов використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у ВТНЗ.

Література

1. Мілерян В. Є. Модель фахівця вищої професійної освіти / В. Є. Мілерян. // Всеукр. науково-метод. конференція «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи» К. – : ВЦ «Київський університет», 2000. – 510 с.
2. Соснин Н. В., Почекутов С. И. Модель инженерной подготовки и образовательные стандарты нового поколения / Н. В. Соснин, С. И. Почекутов. // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 76 – 83.
3. Чучалин А. И., Велединская С. Б., Ройз Ш. С., Охотин И. С. Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиции управления качеством / А. И. Чучалин, С. Б. Велединская, Ш. С. Ройз, И. С. Охотин. // Инженерное образование. – 2005. – № 3. – С. 136 – 143.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 1600 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

О. Кузьміна

-докторант Київського національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету

КОНЦЕПЦІЇ, ТЕОРІЇ Й ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЮДИНИ

У статті розглянуті питання визначення структури життєвої компетентності людини, які мають ключове значення для нашої роботи.

Ключові слова: життєва компетентність, соціальна діяльність, молодь, людина.

Е. Кузьміна

-докторант Киевского национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии Славянского государственного педагогического университета

КОНЦЕПЦИИ, ТЕОРИИ И ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрены вопросы определения структуры жизненной компетентности человека.

Ключевые слова: жизненная компетентность, социальная компетентность, молодежь, человек.

L. Kuzmina

Working for a doctor's degree at the KyivNational Teacher Training University named after M.P.Dragomanov, a candidate of pedagogical science, an assistant professor of the applied psychology department of the Slavyansk State of Teacher Training Universty

THE SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH IS "CONCEPT, THEORIES AND APPROACHES OF DEFINING THE STRUCTURE OF THE COMPETENS OF HUMAN LIFE"

In article questions of definition of structure of vital competence are considered.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. Ми виходили з того, що структура життєвої компетентності визначається наступним:

- структура життєвої компетентності людини пов'язана з її сутністю й впливає з її, дозволяючи, тим самим, уточнити її визначення, що на сьогодні є актуальним науковим завданням;

- структура життєвої компетентності людини, у свою чергу, визначає її склад і зміст, що необхідні для складання програм її формування;

- структура життєвої компетентності людини є основою для розробки методів її оцінки й контролю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розглянемо варіанти структури, запропоновані закордонними й вітчизняними мислителями й вченими. Такими, як М.Аргайл, М.Бердяєв, Б.Блум, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, П.І.Підкасистий, К.Г.Юнг, З.Фрейд.

Формулювання цілей статті. У статті розглядаємо коцепції, теорії і підходи до визначення структури життєвої компетентності, які склалися історично і базуються на поданнях про сфери особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. За Феофаном Прокоповичем (1677-1736), видатним діячем «Вченої дружини Петра I», над речовинною, матеріальною субстанцією (тілом) піднімається душа - нематеріальна, безтілесна й безсмертна. Душа - активний початок. Її сутність може пізнаватися в порівнянні з іншими явищами. «Душа безтілесна, а не з яких частин складена, але вся в собі сукупно суша» [12].

Тобто, у структурі подань Ф. Прокоповича матерії протистоїть щось духовне, цільне, ідеальне. Таким чином, структура життєвої компетентності людини виявляється дуальною, бінарною, двохчастковою, що, мабуть, надмірно спрощує положення речей. Багато інших аналогічних подань так само звичайно включають структуру людини із двох протипоставлених один одному компонентів: матеріальне - ідеальне, поведження (дія) - пізнання (міркування), людське (тілесне) - Божественне (духовне).

П.І. Підкасистий [15] дає загальне визначення самостійної діяльності людини як системи, що включає наступні компоненти:

- змістовний - знання, виражені в поняттях або образах;
- оперативний - різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій;
- результативний - нові знання, способи рішення; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здатності і якості особистості.

Аналізуючи роботи дослідників соціальної діяльності, П.І. Підкасистий [15] відзначає, що соціальна діяльність проявляється у всьому різноманітті відносини особистості до навколишнього світу й входить у структуру практично всіх видів конкретних діяльностей. «У процесі соціальної діяльності особистість не тільки засвоює й привласнює об'єкти природного й суспільного середовища, розкриваючи для себе їхній суспільний зміст і призначення, але й перетворює, у певному сенсі створює своє соціальне середовище, реалізуючі творчі сили розуму» [15, С.52].

Помітною рисою соціальної діяльності є наявність єдності двох протилежних процесів: засвоєння соціального досвіду індивідом і його збільшення, що відбувається в процесі активної творчої діяльності.

Соціальна діяльність проявляється в будь-якому відношенні особистості до навколишнього світу: у виробничо-економічній, науково-пізнавальній, художньо-естетичній, суспільно-політичній, сімейній, ігровій, спортивній, навчальній й інших видах діяльності й спрямована на перетворення суспільних відносин за допомогою виробництва певних матеріальних або духовних цінностей.

П.І. Підкасистий [15] умовно розділив всі конкретні діяльності, що мають соціальне значення, на теоретичну й практичну. «Теоретична діяльність генетично бере початок з практичної, і продукти її – знання – в остаточному підсумку знов-таки включаються в практичну діяльність. Практична діяльність, використовуючи як інструменти (знаряддя-засоби) продукти теоретичної діяльності, на цій основі постійно й неухильно ускладнюється й удосконалюється, пред'являючи до людини усе більше складні й відповідальні вимоги» [15, С.5].

Тобто, по суті, тут простежується ланцюжок: засвоєння відомого знання - оволодіння відомими вміннями - одержання нового знання - генерація нових умінь. Тут реалізований, скоріше, кібернетичний, процесуальний, ніж психологічний або педагогічний підхід.

Ряд запропонованих структур життєвої компетентності спирається на традиційне подання про три сфери особистості.

Так, ще в 1787 році Іммануїл Кант повідомляє Рейнгольду про відкриття нового загального принципу духовної діяльності, а саме "почуття задоволення й невдоволення", після чого його філософська система знайшла більше чіткі контури. Він бачить її такою, що складається із трьох частин відповідно до трьох здатностей людської психіки: пізнавальної, оцінної ("почуття задоволення") і вольової ("здатність бажання").

Тут уже можна доглянути передумови до виділення когнітивної, емоційно-почуттєвої й конативної (вольової, поведінкової) сфер особистості.

Б.Ф. Ломов відзначає: «Ця стара тріада - емоції, інтелект і воля - дозволяє описувати лише дуже загальні, глобальні риси психологічного портрета особистості» [7].

Близька до цього думка В.Н. Мясичева: «Свідомість, почуття й воля представляють ту процесуальну триєдність, що виражається потенційно у відношенні до кожного об'єкта й проявляється в різних відносинах, інтересах, тій або іншій емоційній (позитивній або негативній) оцінці, у тім або іншому ступені діючої активності - потягу, бажанні, прагненні або потреби. Відношення - сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь виразності емоцій, ступінь напруги бажання або потреби. Відносини тому є рушійною силою особистості» [11].

Когнітивна (пізнавальна) область діяльності включає «мету від запам'ятовування й відтворення до рішення проблем, у ході якого необхідно

переосмислювати наявні знання, будувати їхні нові сполучення з попередньо вивченими ідеями, методами, процедурами (способами дій), включаючи створення нового» [12, с.29].

До афективної (емоційно-ціннісної) області діяльності належать «мета формування емоційно-особистісного відношення до явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати до засвоєння ціннісних орієнтацій й відносин, їхнього активного прояву... така мета як формування інтересів і схильностей, переживання тих або інших почуттів, формування відносини, його усвідомлення й прояв у діяльності» [12, с.29].

Психомоторна область діяльності припускає таку мету, «яка пов'язана з формуванням тих або інших видів рухової (моторної), манипулятивної діяльності, нервово-м'язової координації, навички листування, мовні навички, мету трудового навчання, фізичного виховання й т. і. [12, с. 29].

Для свого дослідження ми приймаємо твердження, що життєва компетентність формується через освоєння видів діяльності різного характеру, які служать умовою й засобами для кожного індивіда. Досягнення педагогічних цілей через одержання особистого досвіду в різних областях діяльності, розглянутих вище, на нашу думку, здійснюється за допомогою системи формування життєвої компетентності кожної людини.

Затверджується, що життєву компетентність індивіда можна представити як сукупність компонентів його самостійної життєдіяльності, використовуючи систему формування професійної компетентності, що включає 6 компонентів: аксіологічний, мотиваційно-цілепокладаючий, когнітивний, операційний, аналітико-рефлексивний і індивідуально-творчий.

Аксіологічний компонент полягає в усвідомленні дитиною значимості повноцінного самостійного життя в соціумі, усвідомлення цінності необхідних життєвих знань, визнання пріоритетності особистісної реалізації в дорослому житті.

Мотиваційно-цілепокладаючий компонент припускає готовність і інтерес вихованця до повноцінного життя в суспільстві, постановку й усвідомлення цілей у самостійному житті, наявність мотивів досягнення цілей.

Когнітивний компонент відбиває наявність необхідного мінімуму знань, умінь, навичок і здатності застосовувати їх у нових умовах; уміння класифікувати й систематизувати життєві явища; уміння виділяти життєві проблеми, аналізувати, оцінювати й приймати рішення.

Операційний компонент полягає в ефективності й продуктивності діяльності при вирішенні життєвих проблем різного характеру; в оволодінні практичними вміннями й навичками для вирішення життєвих проблем; у самостійному оволодінні новими методами й способами вирішення нових

життєвих проблем, що з'являються, в умовах, що змінилися; у плануванні власного подальшого самостійного життя за межами інтернатного закладу; у реалізації планів, можливих у рамках інтернатної установи, що впливають на подальшу життєдіяльність вихованця.

Аналітико-рефлексивний компонент припускає оволодіння аналітичними й оціночно-інформаційними вміннями: рефлексія, самокритичність вихованця інтернатного закладу, самоконтроль, самооцінка.

Індивідуально-творчий компонент відбиває гнучкість і варіативність мислення, усвідомлення наявності в собі здатностей для вирішення життєвих проблем, динаміка активності у своїй життєдіяльності; планування свого життя й поступова реалізація життєвих планів, дослідницький підхід до будь-якої діяльності; готовність до життєвих труднощів і їхнього подолання.

Вищевикладена структура життєвої компетентності індивіда є, з одного боку, досить складною, а з іншого боку – несистемною, тому що побудована за різними підставами. Наприклад, когнітивний компонент припускає наявність емоційно-почуттєвого й поведінкового; індивідуально-творчий - продуктивного й репродуктивного. Таким чином, ця пропозиція не може бути прийнята для подальшої розробки.

Одними з найбільш природних і науково обґрунтованих є структури компетентності, що враховують її біологічну, психологічну й соціальну складову. Так, розглядаючи категорії сутності й існування людини, філософія вказує: «Дійсність людини не зводиться до категорії сутності, тому що містить у собі не тільки саму родову сутність людини, але і його конкретно-історичне існування. Поняття існування більш багате, ніж сутність, тому що воно містить у собі все різноманіття його конкретних біологічних, психологічних і соціальних якостей, особливості його повсякденної життєдіяльності» [14].

Аристотель (384-322 до н.е.), найвідоміший з давньогрецьких філософів і супротивник Платона, вважав, що в живих тілах найбільше виразно виявляється доцільна діяльність природи. Відповідно своїм функціям, душа ділиться на три роди. Функції харчування й розмноження, наявні в будь-якої живої істоти, утворюють живильну, або рослинну, душу. Відчуття й пересування, властиві тваринам, утворюють душу, що відчуває, або тваринну. Нарешті, мислення здійснюється як діяльність розумної душі - вона належить тільки людині. Вищі функції не можуть існувати без нижчих, тоді як останні без перших - можуть.

Тут є якась аналогія із трьома складовими життєдіяльності людини.

В.Н. Мясіщев пише: «Психологи неодноразово відзначали, що в особистості можуть переважати органічні, особисті або надособистісні (суспільні) цілі, мотиви або потреби. Домінувати можуть «тваринні», конкретно особистісні або ідейні інтереси» [11].

Ця класифікація за Мясищевим цілей, мотивів, потреб, інтересів особистості цілком може бути інтерпретована як наявність у неї трьох сфер її компетентності: біологічної («тваринні інтереси»), психологічної («особисті інтереси») і соціальної («суспільні, позаособні, ідеальні інтереси»).

Засновник психоаналізу Зігмунд Фрейд створив свою схему структури психіки (структури особистості), розділивши її на три основних шари. Самий нижній і самий потужний шар, так зване «Воно», перебуває в підсвідомості. Там зберігаються минулий досвід, біологічні імпульсивні потяги й страсті, неусвідомлені емоції. На фундаменті несвідомого споруджується «Я», поверх свідомого - того, із чим людина актуально має справу й чим постійно оперує. І нарешті, третій поверх - «Понад-я», щось, що перебуває над «Я», вироблене історією людства й існуюче в системі науки, моралі, мистецтва, культури. Це ідеали суспільства, соціальні норми, система всіляких заборон і правил, все те, що людина засвоює і що повинна враховувати. Головним стражем «Я» є моральна сфера особистості - «Понад-я». У відповідь на гріховні неусвідомлені спонукання воно терзає «Я» докорами й почуттям провини. В основі цієї структури особистості лежить ідея про первинність і керуючу роль несвідомого.

Отже, виходячи з того, що «Воно» є джерело біологічних потягів, спонукуваних принципом задоволення й енергією лібідо, «Я» є усвідомлювана (на жаль, не дуже велика) частина особистості, а «Понад-Я» - це інтериоризоване соціальне, одержимо вже розглянуту нами схему біологічно-психологічно-соціальної структури людини і його життєвої компетентності. У психоаналізі однак, те, що раніше існувало зовні, зараз перенесене в рамки психіки. Зовнішнє, будучи засвоєним індивідом, стало привласненим, внутрішнім, але як і раніш – у межах біологічної, психологічної й соціальної сфер.

Розглянуті потрібні структури життєвої компетентності, однак, цілком перебувають в області матеріальній. Будь-яка віруюча людина (а, найчастіше, і атеїст) відчуває потребу додати сюди щось із області духу, щось «надлюдське», «надсоціальне».

Буддизм виник на території Індостану в VI в. до н.е. як результат проповідницької діяльності Сиддхартхи Гаутами Будди. Виникнення буддизму пов'язане з появою ряду добутоків канонічного зведення буддизму - Трипитаки. Відповідно до традиції, що бере початок в Абхидхарммі, те, що прийнято вважати особистістю, складається з:

- а) «чистої свідомості» (читта або виджняна);
- б) психічних явищ в абстракції від свідомості (чайтта);
- в) «почуттєвого» в абстракції від свідомості (рупа);

г) сил, що сплітають, формуючі попередні категорії в конкретні сполучення, конфігурації (санскара, четана).

У буддійських текстах вказується на те, що Будда не раз говорив, начебто душі немає. Однак буддизм не заперечував і не заперечує індивідуальної «свідомості», що «несе в собі» увесь духовний світ людини, трансформується в процесі особистих перероджень і повинне прагнути до заспокоєння в нирвані. «Потік свідомого життя» індивідуума в остаточному підсумку є породженням «світової душі», непізнаного надбуття [4].

Тут цікаво одне із самих ранніх подань про структуру особистості із трьох складових, об'єднаних якоюсь вищою четвертою силою.

Найбільшим єврейським філософом був Рамбам (1135-1204), якого часто називали Маймонидом. У своєму головному добутку - «Море Невухим» («Путівник розгублених») Рамбам пише: «Уже колишні й нинішні філософи вказали на те, що людина може досягти чотирьох різновидів досконалості.

1. Досконалість майнова - найнижча з можливих досконалостей, але саме на її досягнення люди витрачають життя. Я маю на увазі: гроші, одяг, начиння, рабів, земельні ділянки й т.п. Ця досконалість не має відношення до сутності людини. Більша частина задоволень від цього чисто вигадані, сказати: "Це мій будинок, це мій раб, цей мій стан...". І навіть якщо збереже накопичене майно до кінця життя, то до сутності людини це досконалості не додасть.

2. Досконалість тілесна ближче до сутності людини. Але цю досконалість також не слід визнати головною метою життя. Тому що тілесна досконалість виникає не з людської сутності, а з того, що людина - жива істота, тому що це те, що поєднує людину із тваринами. І навіть якщо людина досягне вершини своєї сили, він не стане сильнішою за мула, а тим більше, за лева або слона. Це досконалість корисно для тіла, але не приносить користь душі".

3. Досконалість характеру вище, ніж дві перші - щоб були риси характеру людини прекрасні. Більша частина заповідей Тори спрямовані саме на досягнення цієї досконалості. Але ця досконалість спрямована на навколишнє. Тому що всі досконалості характеру людини стосуються його відношення з оточуючими людьми, вони є інструменти для інших. Якщо людина залишиться один і довкола нього нікого не буде, з'ясується, що всі ці досконалості не мають ніякої цінності. Це досконалість не додає особистої досконалості людині, але має більшу користь для навколишніх.

4. Щира досконалість - це формування правильних подань, які можуть привести до щирих знань у Божественних предметах. І ця вища досконалість, тому що завдяки йому людина зможе досягти вічного існування й тільки завдяки йому людина - людина. Перевір всі попередні досконалості, і ти зрозумієш, що вони існують заради інших, а не заради тебе самого. Ця ж досконалість належить тільки тобі й немає в тебе партнера в ньому» [7].

Таким чином, Рамбам вважає, що саме через інтелект, спрямований на збагнення духовного миру, людина наближається до Бога й після смерті зможе з'єднатися з Ним. Всі «праведники народів миру» «мають долю у світі прийдешньому» саме в силу виконання заповідей, тому що виконання заповідей веде до досконалості. Ієрархія «досконалостей» Рамбама в порядку піднесення виглядає так: соціальне (гроші), біологічне (у християнстві - тіло), психологічне (у християнстві - душа), Божественне (у християнстві - дух).

Російський релігійний філософ Володимир Соловйов (1853-1900) вважав, що всесвіт складають субстанційний, розумовий і почуттєвий світи. Субстанційний світ перебуває в єдності з богом. Розумовий світ - розумово-ідеальна сфера. Почуттєвий світ - світ людей. Істоти у світі пов'язані не тільки з богом, але й один з одним. Завдання людства - воз'єднатися з Богом. «Софія» - ідеальне людство, що досягається через з'єднання волі бога з волею окремих розумів [12].

Відповідно до Миколи Бердяєва (1874-1948): «Людина може бути пізнавана як об'єкт, тоді вона досліджується біологією, соціологією, психологією. При такому підході можливо досліджувати лише ті або інші сторони людини, але людина цілісна у її глибині й у її внутрішньому існуванні не вловима. Є інший підхід до людини. Людина усвідомлює себе також суб'єктом і насамперед суб'єктом. Таємниця про людину розкривається в суб'єкті, у внутрішнім існуванні людини».

«Біологічні, психологічні, соціологічні дослідження людини ніякої загадки про людину не дозволяли, до людини підходили з різних точок зору й вивчали її частково. Проблема людини є основна проблема філософії. Ще греки зрозуміли, що людина може почати філософствувати тільки з пізнання самого себе. Людина не є дробова частина миру, у ньому укладена цільна загадка й розгадка миру»[3 с. 54].

«Особистість - категорія духу, і не підлегла природі й суспільству. Особистість зовсім не є частина природи й суспільства й не може бути мислима як частина у відношенні до будь-якого цілого. Навпаки, суспільство є частина особистості, лише соціальна її сторона. Особистість не є також частина миру, космосу, навпаки, космос є частина особистості. Особистість повинна мислитися не в підпорядкуванні роду, а в співвідношенні й спілкуванні з іншими особистостями, з миром і з Богом. Стати особистістю є завдання людини. Особистість не народжується від батьків як індивідуум, вона вдосконалюється Богом і самовдосконалюється, і вона є Божа ідея про всяку людину».

6. «Особистість є цілісна духовно-душевно-тілесна істота, у якої душа й тіло підлеглі духу, одухотворені й цим з'єднані з вищим, надособним і надлюдським буттям. Така внутрішня ієрархичність людської істоти.

Порушення або перекидання цієї ієрархичності є порушенням цілісної особистості, зрештою, руйнування її. Дух є не природа в людині, відмінна від природи щиросердечної й тілесної, а імманентно діюча в ньому благодатна міць (подув, подих), вища якість людини. Справді активним і творчим у людині є дух».

«Індивідуум є частина виду, він вийшов з виду, хоча він може ізолювати себе від виду, протиставити себе йому й вести боротьбу з ним. Індивідуум породжений біологічним родовим процесом. Індивідуум народжується й вмирає. Особистість же не народжується, вона створюється Богом. Особистість є Божа ідея й Божий задум, що виникли у вічності» [3 с. 62].

У нашій аналізі необхідно ще раз повернутися до біологічної складової й підкреслити її важливість саме тому, що в переважній більшості досліджень по формуванню життєвої компетентності вона навіть не згадується. Разом з тим, здоров'я - одне з найважливіших цінностей людини [2].

Ще Рене Декарт (1596-1650) писав: «Здоров'я тіла - найбільше з людських благ, про яке забувають, коли воно є». І ще: «Пізнання істини - це як би здоров'я душі: коли нею опановують, про неї більше не думають».

За М. Бердяєвим: «Індивідуум є насамперед біологічна категорія. Індивідуум є частина роду й підлеглий роду. Біологічно він походить із лона природнього життя». І далі: «Біологічно людина не відрізняється від тварини, вона відрізняється від неї лише за принципом духу. Наявність в людині духу дуже ускладнює питання про розвиток людини з антропологічної точки зору. Свідомість послабила в людині силу інстинкту, зробила її біологічно беззахисною. Органи її не витончили від прогресу цивілізації, а, навпаки, ослабнули. Людині доводиться зі смутком згадувати про загублену первісну силу. Органи боротьби й захисту з біологічних робляться в неї соціальними, вона спирається на соціальне середовище і його знаряддя. З погляду біологічно-антропологічної людина не вдосконалюється, вона вдосконалюється лише з погляду зростання сили свідомості й духу, з одного боку, і винайдених соціальних або технічних знарядь - з іншого» [3].

Сучасні вчені про важливість біологічної складової пишуть: «Біологічна адаптація людини розуміється в цей час гранично широко й не зводиться тільки до збереження біологічного гомеостазу, тобто до досягнення стійкої рівноваги й саморегуляції живого організму в умовах середовища, яке змінюється. Людина майбутнього, безумовно надзвичайно розширить свої адаптаційні можливості за допомогою найрізноманітніших засобів, включаючи фармакологію й психотерапію, і це дасть їй можливість повноцінно й без шкоди для здоров'я діяти в самих складних, часом екстремальних умовах. Уже сьогодні отримані серйозні дані, які свідчать про нові, невідомі раніше резерви біологічної природи людини і її психофізіологічні можливості» [3].

Таким чином, отримана й обґрунтована структура життєвої компетентності людини із чотирьох складових. У зв'язку із цим необхідно вказати не тільки на змістовне, але й на символічне значення встановленої кількості складових, тобто, на символіку числа 4.

Загальним місцем у грецькій філософії було складання матерії із чотирьох першоелементів - вогню, води, землі й повітря, здатним до взаємного впливу й перетворення: «Вогонь живе смертю землі, повітря живе смертю вогню, вода живе смертю повітря, земля - смертю води» (Геракліт, Платон) [7].

Чотирьом стихіям можуть бути зіставлені й чотири масті гральних карт. У китайській філософії вогонь і повітря вважаються активними чоловічими елементами (ян), а земля й вода - пасивними жіночими (инь) [9].

В алхімії чотири елементи пов'язуються із чотирма станами матерії - тверде, рідке, газоподібне й «тонке» (у сучасній фізиці - це плазма). У середньовічній алхімії широко використовувалася геометрична символіка: «Чотири прямі лінії, що розходяться в протилежних напрямках з однієї, окремої крапки, символізують таємницю чотирьох елементів» [14].

Подання про чотири першоелементи й чотири стихії існує й у біблійній традиції. Чотирьом стихіям зіставляються 4 сторони світу, 4 напрямку вітру. «А що ти бачив її і сиділа на лаві - це означає тверде положення, тому що лава має чотири ніжки й стоїть твердо, та й мир підтримується чотирма стихіями» [6]. «Виречи пророцтво, син людський, і скажи духу: так каже Господь Бог: від чотирьох вітрів прийди, дух, і дихни на цих убитих, і вони оживуть» [6].

У Платона особливу роль грали абстрактні геометричні поняття, зокрема, правильні багатогранники: чотири правильних (платонівських) багатогранники відповідають чотирьом першоелементам: октаедр - повітря, тетраедр - вогню, куб - землі, ікосаедр - воді [7].

Про «четвертий вимір» - глибину каже і апостол Павло: «Так дасть вам, по багатству слави Своєї, міцно затвердитися Духом Його у внутрішній людині, вірою вселитися Христу в серця ваші, щоб ви, укорінені й затверджені в любові, могли осягнути з усіма святими, що широта й довгота, і глибина й висота, і уразуміти переважаюче розуміння любов Христову, щоб вам здійснитися усією полнотою Божією» [6].

У психології відомі 4 типи темпераментів, що зіставляються стародавніми греками з 4 видами рідин людського тіла: кров, лімфа, жовч, чорна жовч. У соціоніці (науці про класифікацію психологічних типів людини) чотирьом юнговським психологічним функціям (логіка, емоційність, сенсорика, інтуїція) зіставляються 4 «фізичних» поняття - матерія, енергія, простір і час [14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, для подальшого розгляду й аналізу може бути

прийняте подання про життєву компетентність людини із 4 складових: біологічної, психологічної, соціальної й духовної.

Література

1. Агада (сказания, притчи, изречения из Талмуда и мидрашей). - М., 1993.
2. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993. - 383с.
4. История и культура Древней Индии. Тексты. - М., МГУ, 1990.
5. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Соч. в 6 т. Том 3. - М., 1964.
6. Крывелев И.А. История религий. - Т.2. - М.: Мысль, 1988.
7. Левинов М. Средневековая еврейская философия. – М.
8. Лейбин В.М. Психоаналитическая антропология // Буржуазная философская антропология XX века. - М.: Наука, 1986. - С. 239-259.
9. Ломов Б.Ф. Проблема личности в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – С. 289-331.
10. Мудрецы Китая. Ян Чжу, Лецзы, Чжуанцзы. - СПб, 1994.
11. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. – М.-Воронеж, 1995. – С.48-53.
12. Соловьев Э.Ю. Экзистенциализм (статья вторая) // Вопросы философии, 1967, № 1. - С. 126-139.
13. Соловьев Э.Ю. Экзистенциализм (статья первая) // Вопросы философии, 1966, № 12. - С. 76-88.
14. Спиркин А. Г. Философия. – М., 2004.
15. Пидкасистий П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980.-240с.
16. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке. - М.: Ренессанс, 1992.

І. Паласевич

УДК 37.014.52

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ

У статті автор аналізує підходи до визначення та розуміння естетики, естетичного виховання сучасними українськими та зарубіжними науковцями; розкриває найбільш характерне розуміння естетичного виховання. На основі аналізу автор визначає своє ставлення до розуміння естетичного виховання.

Ключові слова: сприймання, краса, чуттєвість, естетика, естетичне виховання.

И. Паласевич

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ГЛАВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье автор анализирует подходы к определению и пониманию эстетики, эстетического воспитания современными украинскими и зарубежными исследователями; раскрывает наиболее характерное понимание эстетического воспитания. На основе анализа автор определяет свое отношение к пониманию эстетического воспитания.

Ключевые слова: эстетика, эстетичное воспитание, восприятие, красота, чувственность.

I. Palasevych

AESTHETICAL EDUCATION: THE MAIN APPROACHES TO DEFINITION

In the article the author analyses the approaches to definition and understanding of aesthetics, aesthetical education by modern Ukrainian and foreign researchers; exposes the most characteristic understanding of aesthetical education. On the basis of the analysis the author's attitude towards understanding of aesthetical education category has been determined.

Key words: aesthetics, aesthetical education, perception, beauty, sensuality.

Постановка проблеми. Сьогодні інформаційні технології заповнили не лише навчальний, а й виховний простір, гостро постала проблема трактування і розуміння естетичного виховання. У “Державній комплексній програмі естетичного виховання” (автори І.Зязюн, О.Семашко) зазначається про потребу естетичного виховання у зв’язку зі складною ситуацією, коли культура стає ринковим товаром [5]. У контексті вищесказаного, розроблена “Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури”, зорієнтована на загальноосвітню школу, і визначає провідні напрямки естетичного виховання: формування естетичної культури, виховання художньої культури учнів, науково-методичну і дослідницько-експериментальну діяльність у галузі естетичного виховання [9].

У ХХ ст. вчені (Г.С. Костюк, І.А. Зязюн, В.Ф. Передерій, О.В. Киричук, О.М. Семашко та ін., специфіку естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (С.О. Анічкін, М.А. Верб, О.О. Мелік-Пашаєв, Л.П. Печко). Ці напрацювання стали основою сьогоденних концепцій естетичного виховання в умовах національного відродження.

На кожному етапі історичного розвитку розуміння естетики як науки мало свої особливості. Оскільки підходи до естетичного виховання від найдавніших часів до сьогодення неодноразово аналізувались, то метою статті визначимо є аналіз поняття естетики, естетичного виховання сучасними педагогами, філософами у контексті розвитку сучасних освітніх процесів.

Актуальність проблеми пояснимо ще й тим, що немає на сьогодні цілісного і єдиного розуміння даних категорій. Через складність аналізу різноманітних підходів до естетики існує проблема виокремлення найбільш суттєвих ознак естетичного виховання та окреслення галузей його функціонування в сучасних умовах, і, по-друге, оцінювання цього напряму крізь призму сучасних концептуальних технологічних підходів.

Об’єктивна потреба історико-педагогічного аналізу зазначеної проблеми і недостатня ступінь її вивченості на сучасному етапі зумовили вибір теми розвідки.

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення та розуміння категорії “естетичне виховання” сучасними українськими та зарубіжними науковцями.

Для подальшого розуміння естетичного виховання розглянемо сучасне розуміння категорії естетика. Проаналізувавши визначення у сучасних філософських словниках найбільш прийнятним з точки зору нашого дослідження вважатимемо визначення естетики як «загальної характеристики певної сфери пізнання» [14, 203]. Дане визначення дає цілісне уявлення про розуміння впливу естетики на формування особистості.

З філософського погляду естетика «вивчає природу всього багатоманіття форм навколишнього світу, їх будову і модифікацію. Естетика орієнтована на виявлення універсалій у чуттєвому сприйнятті виразних форм реальності. У широкому змісті – це універсалії побудови твору мистецтва, процесу художньої і по і сприймання, універсалії художньо-конструкторської діяльності поза мистецтвом (дизайн, промисловість, спорт), універсалії естетичного сприймання природи [13, 1023]. На перший погляд універсалій – це щось далеке і невизначене. Все ж це те, до чого ми прагнемо, естетичний ідеал.

Як продовження сказаного у енциклопедичному словнику читаємо, що під естетичним розуміємо сферу “суб’єкт суб’єктних стосунків, при якій сприймання об’єкта чи уявлення про нього супроводжується незацікавленим задоволенням” [14, 1027].

Якщо аналізувати виховання як цілеспрямований вплив на особистість, то у цьому контексті словник найбільш уживаних термінів “Естетика” подає “естетичне виховання – як систему заходів, спрямованих на вироблення в людини здатності сприймати, правильно розуміти, цінувати і створювати прекрасне і підвищене в житті та мистецтві” [7]. На наш погляд, ціннісним у даному визначенні є не тільки розуміння прекрасного особистістю та її уміння створювати його.

С.Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” доводить, що естетичне виховання – “складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини” [4,119].

У вільній енциклопедії “Вікіпедія” написано “естетичне виховання — це процес формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності; здатність до творчого самовиявлення притаманна людині. Однак ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного і систематичного розвитку” [3].

У Вікіпедії стверджується, що в основі естетичного виховання є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Він 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. вносити елементи прекрасного у своє життя, починається із сприймання оточуючого [3].

У контексті цього Л. Калініна трактує естетичне виховання як “педагогічний процес, спрямований на формування і розвиток естетичних почуттів, потреб сприймати, оцінювати прекрасне та творчо діяти у всіх сферах життя, зокрема у мистецтві” [8, 26].

На думку сучасних науковців, авторів багатьох підручників і посібників (О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, М. Фіцула та ін.) поняття естетичного виховання асоціюється із взаємодією. Зокрема, О. Дубасенюк запевняє, що естетичне виховання – «це педагогічний процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на формування естетичної культури та розвиток естетичного ставлення особистості до життя, набуття здатності до творчої діяльності за законами краси. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних і проявах. [12, 359].

Дещо урізноманітненим є поняття «естетичне виховання», подане Л.В. Кондрашовою, О.А. Пермяковим, Н.І. Зеленковою, Г.Ю. Лаврешиною. На їх переконання це “цілеспрямований, організований процес формування здатності відчувати, розуміти, оцінювати прекрасне в природі, мистецтві, громадському житті, діяти і жити за законами краси” [11, 80].

М. Фіцула стверджує, що “естетичне виховання – складова частина виховного процесу, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини” [16, 273].

Працюючи над даною проблемою, Д.Джола, А.Щербо запевняють, що естетичне виховання не лише допомагає сприйманню, а й формує естетичне «відношення людини до дійсності, зміст якого, поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні й індивідуальні риси, несе історично визначений рівень людяності” [6, 51].

Як українські, так і російські науковці вбачають у естетичному вихованні насамперед процес формування особистості. Зокрема Л.П. Крившенко доводить, що естетичне виховання — це процес формування здібностей сприйняття і розуміння прекрасного в мистецтві і житті, вироблення естетичних знань і смаків, розвитку задатків і здібностей в галузі мистецтва. Мета естетичного виховання — формування естетичної культури особистості [10, 118].

На відміну від своїх попередників на підставі аналізу наукових джерел у сфері філософії, естетики, культурології, теорії та історії мистецтва, психології та педагогіки І. Харламов більш різнопланово підходить до проблеми естетичного виховання і виділяє основні параметри дослідження естетичного виховання особистості: соціальний, культурологічний, професійний та особистісний.

Соціальний параметр, на його думку, визначає естетичне виховання як напрям суспільної діяльності, що сприяє формуванню найважливіших форм свідомості людини, її світогляду, моралі, правової, художньої культури. Культурологічний параметр характеризує естетичне виховання як умову функціонування цінностей художньої культури, сприймання, розуміння творів мистецтва. Професійний параметр визначає естетичне виховання як спосіб набуття особистісно необхідного професійного досвіду. Особистісний параметр дослідження визначає естетичне виховання як основу самореалізації особистості, виявлення естетичної активності [10, 16].

Згідно з дослідженням І. Харламова поняття естетичне виховання органічно пов'язане з терміном естетика. Але в естетиці це прекрасне пов'язане з художнім віддзеркаленням дійсності в свідомості і відчуттях людини, з його здатністю розуміти прекрасне, слідувати йому в житті і творити його.

Суть ж естетичного виховання полягає в організації “різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, яка спрямована на формування здібностей повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять і смаків, а також розвиток творчих здібностей” [17, 435]. На перший план дослідження у науковця виступає діяльнісний.

Виділяючи людину, як натуру художню В.А. Сластьонин, І.Ф. Ісаєв, Е.Н.Шиянов; запевняють, що естетичне виховання передбачає цілу низку художніх уявлень, поглядів і переконань, і “формує у школярів прагнення та уміння будувати своє життя за законами краси” [13, 325].

Естетичне виховання, насамперед, повинно уберегти учня від «чистого естетизму», воно передбачає розвиток естетичного ставлення до дійсності [1, 37]. Маємо ще одну дещо неординарну думку професора О.Вишневського. Він розуміє естетичне почуття як складову духовності особистості. Кожна людина, на його думку, прагне довершеності, «звідси йде переконання що естетичне є почуттям духовним, складовою духовності та як і вона сама, – “розлите” по всій системі цінностей. Воно підносить людину над рутинністю життя, внаслідок чого вони – цінності – приймаються нею як щось більше, вище, ніж лише правилоподібні норми і вимоги [2, 227].

На думку дослідниці естетичного виховання О. Сапожнік, процес естетичного виховання є одним з найдемократичніших способів духовного розвитку особистості, що реалізується в різних сферах життя суспільства. Цей феномен є системою, етапний результат якої – це формування естетичних смаків; ставлень, діяльності, культури, ідеалів; а кінцевий – розвиток творчої, самоцінної й соціальноцінної особистості, яка володіє високою естетичною культурою.

Нам близька ідея, що саме духовність є цілісністю морального, естетичного та ін. напрямів виховання.

Отже, теоретичний аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників з проблем естетичного виховання дає підстави зробити висновок,

що і досі немає чіткого наукового розуміння естетики, естетичного виховання. Ми дотримуватимемось розуміння естетичного виховання як цілеспрямованого процесу цілісного формування духовності, здібностей до відчуття і розуміння прекрасного, виховання у людини гуманістичних якостей й відповідального ставлення до краси. Перспективним вважаємо теоретичний аналіз змісту, завдань, форм і методів естетичного виховання підлітків.

Література

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. / Н.В. Бордовская и др. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів ВНЗ. Видання друге, доопрацьоване і доповнене / О. Виневський. – Дрогобич.: Коло, 2006. – 608 с.
3. Вікіпедія // www.meta.wikimedia.org
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Глнчаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Державна комплексна програма естетичного виховання: Укладачі І.А.Зязюн, О.М.Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29 – 52.
6. Джола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів / Д. Джола, А. Щербо. – К., 1998. – 390 с.
7. Естетика: Слов. найбільш уживаних термінів (укр. та рос. мовами) / Харк. В.А. Энциклопедический словарь. – СПб.: Изд-во Михайлова В., 2005. – 288 с.
8. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема / Л. Калініна // Рідна школа № 3, 2006 С. 24 – 26.
9. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 5. – С. 1 – 9.
10. Педагогика: учеб. / Л. П. Крившеико [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. - М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. - 432 с.
11. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зе-ленкова, Г.Ю. Лаврешина. — К.: Знання, 2006. — 252 с.
12. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: видання 3-те перероблене і доповнене/ За аг. Ред.. О.А. Дубасенюк. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004–464 с
13. Слостенин В.А. Педагогика. Учеб. Пособие для студ.высш. учеб. Заведений /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 6-е издание. – М., «Академия», 2007. – 576 с.
14. Философия: энциклопедический словарь / под. ред. А. Ивина – М. Гардарики, 2004 . - 1072 с.
15. Філософський енциклопедичний словник за ред. Шинкарук. – К., Абрис, 2002. – 250 с..
16. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: «Академвидав», 2006. - 352 с.
17. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. / И.Ф.Харламов. — 7-е изд. - Мн.: Университетское, 2002. — 560с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О. Бочарова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.013.74; 371.212.3

МОЖЛИВОСТІ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ
ПОЛЬЩІ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автором статті розглянуто можливості навчання обдарованих учнів у Польщі.

Ключові слова: обдарована дитина, спеціалізований навчальний заклад, лицей.

Е. Бочарова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В
ПОЛЬШЕ

На основе анализа психолого-педагогической литературы автором статьи раскрыты возможности обучения одаренных детей в Польше.

Ключевые слова: одаренный ребенок, специализированное учебное заведение, лицей.

Helen Botcharova

Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

THE POSSIBILITIES AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE
GIFTED CHILDREN OF POLAND

On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature the opportunities of learning of the gifted children in Poland are examined by the author of the article.

Keywords: the gifted children, specialized educational institutions, the lycee for the gifted pupils.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Навчанням обдарованих учнів займаються педагоги та психологи, які мають можливість перевірити певні види роботи - від цілих моделей до одного окремого методу. В педагогічній та психологічній літературі висвітлюються методи та форми роботи з обдарованими дітьми як у звичайних школах, так і в спеціалізованих навчальних закладах. Питання діагностики та навчання обдарованих учнів у Польщі було вперше розглянуто на державному рівні у 70-тих рр. ХХ століття.

У 1989-1991 рр. розроблено та реалізовано програму «Основні передумови ефективності навчання обдарованих учнів». Колектив дослідників працював під керівництвом відомого польського науковця, який тривалий час займається педагогікою творчості А.Горського [1, с. 88]. У 1980-1990 рр. у багатьох європейських країнах навчання обдарованих дітей різного віку розглядалося не лише на теоретичному, але й законодавчому рівнях. Польський науковець Г.Шумський наголошує, що про функціонування системного вирішення питання навчання й підтримки обдарованих дітей свідчать політичні, суспільні та культурні фактори [1, с. 89].

Цінність порівняння польської та української проблеми обдарованості дітей та молоді зумовлюють такі чинники: по-перше, Польща близька за своїм світоглядом до України, по-друге, у 90-тих рр. в обох країнах відбулися суттєві політичні зміни, по-третє, соціально-економічні умови розвитку майже однакові. У деяких галузях Польща зробила значний крок вперед, зокрема в освіті, свідченням чого стали освітянські реформи. Результати досягнень польських учнів та студентів в міжнародних олімпіадах, конкурсах та турнірах, участь у європейських проектах, таких як «Діамант», «Темпус», «Сократ» свідчать про ефективність запроваджених дій. У зв'язку з цим можна припустити, що питання пов'язані з виявленням, діагностикою та підтримкою обдарованості будуть цікавими і корисними для української педагогіки та психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Стан підтримки й навчання обдарованих учнів у світлі освітніх документів (Рапорти та розпорядження Міністра Національної Освіти) у Польщі проаналізовані польськими педагогами Я.Лащуком, В.Лімонт й М.Партикою. Дослідження науковців І.Божим, Т.Левовицького, Д. Наконечної й В.Панка є основним джерелом даних про досягнення педагогів та психологів у роботі з обдарованими учнями. Змісту й можливостям підтримки обдарованих дітей присвячені публікації М.Партики з Методичного центру психолого-педагогічної допомоги Міністерства освіти та спорту. Предметом дослідження польської дослідниці Т.Гізи є вивчення можливостей та створення відповідних умов для розвитку обдарованих учнів у звичайній школі.

Формулювання цілей статті. Метою цієї проблеми є розгляд можливостей й відповідних умов в польських навчальних закладах для розвитку обдарованих учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Польщі не існує спеціальних шкіл для навчання обдарованих дітей, лише одна - Торунська гімназія та академічний лицей для обдарованих учнів. Більшість дітей відвідує загальноосвітні навчальні заклади, гімназії та лицей. Поняття «загальноосвітня

школа» означає державну школу, що знаходиться у місці проживання дитини, в яку не проводиться спеціального відбору. Головним принципом організації польської школи є рівність в освіті. Польські освітяни вважають, що діти народжуються з рівними розумовими здібностями, а відмінності їхнього розвитку обумовлені впливом середовища. Доведено, що талановиті діти часто походять з родин, в яких створені відповідні умови для їх розвитку. Проблемі виховання талановитих дітей приділяється значна увага, однак, спеціальних груп, навіть при проведенні відповідних експериментів не створюють. Відсутні й спеціальні школи, як і розробка спеціальних програм для обдарованих учнів. Польські педагоги наголошують на тому, що сучасна школа повинна виявити таланти і здібності своїх учнів і застосовувати такі методи навчання, які сприятимуть їхньому розвитку та задовольнятимуть їхні потреби.

Більшість педагогів вважає, що здібності формуються в процесі життя. Їх існування пов'язане не лише з природними факторами, а також зовнішніми (родина, шкільне та суспільне оточення). Виявлення здібностей, їх перехід з потенційного стану в реальний вимагає глибоких знань від педагогів та психологів. Які можливості розвитку мають обдаровані учні в умовах звичайної школи? У Польщі до категорії обдарованих відносять учнів з надзвичайними розумовими здібностями. Найчастіше їх виявляють на основі шкільних оцінок, результатів іспитів та конкурсів, а також спостережень вчителя.

У 1990-тих рр. у Польщі прийнято низку законоположень щодо роботи з обдарованими учнями. Прикладом є Закон про освіту від 7 вересня 1991 року та розпорядження Міністра національної освіти про застосування індивідуальних програм для навчання обдарованих дітей. Також ця діяльність включає наступну роботу: навчання за індивідуальними планами, співпраця з психологами та педагогами, призначення стипендій. Аналіз польської психолого-педагогічної літератури свідчить, що з кожним роком види робіт з обдарованими учнями розширюються та удосконалюються. Як стверджує Т.Гіза, «Проблеми, що розглядаються під час проведення шкільних реформ стосуються приблизно 3-5% від загальної кількості дітей. Пропозиції щодо систематизації методів навчання обдарованих учнів, принципів, організаційних форм, змісту, техніки, а також комплексних програм роботи з дітьми мають загальний характер, а це означає, що можуть застосовуватися в роботі з учнями з різним рівнем розвитку» [5, с. 88].

У цілому, навчання обдарованих учнів побудовано на індивідуальному підході, що є основним психолого-педагогічним принципом, згідно з яким у навчанні враховується індивідуальність кожної дитини як вияв особистостей її психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності та унікальності [1, с. 79]. У процесі навчання та виховання учня враховуються індивідуальні особливості, що витікають з природи дитини. Індивідуалізація може стосуватися

кожного елементу навчальної системи: цілей, змісту, методів, форм. Мета індивідуального навчання - сприяти розвитку особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Під особистісним потенціалом учня розуміється сукупність його здібностей – оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних. У навчально-виховному процесі враховуються загальні та спеціальні здібності, захоплення, темп роботи учня. Цей підхід знаходить відображення в психології індивідуальних відмінностей [5, с. 88]. Коли освіта була доступною для невеликої кількості людей, індивідуалізація була природною, що ділила на бідних та багатих, в результаті чого виник Рух Нового Виховання. Прикладом була школа-лабораторія в Чикаго заснована Дж. Дьюї, в якій навчалися діти місцевої еліти. Принцип індивідуалізації навчання є одним з найпоширеніших в дидактиці, що робить можливим досягнення освітніх цілей. Отже, індивідуалізація процесу навчання являє собою таку організацію навчального процесу, яка враховує не стільки інтереси і здібності учнів у галузі предмета, скільки створює певні психолого-педагогічні умови для формування індивідуальності і особистості учня.

На сьогоднішній день в польських школах, як і в більшості шкіл Європи, застосовується класно-урочна система, запропонована чеським педагогом Яном Амосом Коменським. Враховуючи організаційні та економічні переваги, вона постійно модернізується та покращується залишаючись найефективнішою організаційною формою навчання. Реформи в галузі освіти в поєднанні з класно-урочною системою, почали запроваджуватися на початку ХХ століття, коли зародилася ідея творчої школи, як протистояння традиційній, в основі якої лежала активна роль учителя й пасивна учня. Ідея творчої школи знайшла відображення в роботі школи Дж.Дьюї і стала натхненням для формування багатьох концепцій, в яких зроблено акцент саме на учнів. Цю концепцію значно розширили й збагатили: Є.Паркхерст, П.Петерсен, С.Френе. Зміст роботи та пропозиції науковців щодо роботи творчої школи описані в книзі польського педагога Т.Левовицького *Навчання обдарованих учнів* [5, с. 89].

У довоєнній Польщі вперше ідею активної творчої школи запропонував Г.Ровід у 1929 році. Проблемою здібностей та навчанням обдарованих учнів займалися: М.Гживак-Кашинська у 1935 р., Б. Наврочинський у 1930 р., Й. Петер у 1937 р. Саме в цей період на практиці застосовано велику кількість різноманітних форм навчання обдарованих учнів [6, с. 90]. Як свідчить аналіз сучасної педагогічної літератури в шкільній системі Польщі, найчастіше застосовуються наступні види роботи з учнями: індивідуальна; гуртки за інтересами; участь школярів в предметних олімпіадах; навчання в профільних класах та створення предметних факультативів.

Прискорення, групування та збагачення - ці форми роботи активно застосовуються в типовій класно-урочній системі [5, с. 90]. Акцент робиться не

стільки на стимулюванні розвитку, скільки на пристосуванні до темпу науки. Групуванню дітей сприяють авторські програми. Так, результати досліджень свідчать, що завдяки спеціальним авторським програмам учні мають можливість раніше, ніж при традиційному навчанні, оволодіти певними вміннями (наприклад авторські програми навчання математиці, розроблені польським педагогом Е. Грищук – Колчинською [5, с. 92]. Її робота дітьми побудована на основі поглядів М.Монтессорі, яка вважала, що відповідний стимул в дитинстві може призвести до раннього опанування читанням та писанням. Інші педагоги вважають, що навчати дитину раніше 7 років немає сенсу (концепція Ж. Піаже). Можливості навчання обдарованих учнів пов'язані з віком дитини, оскільки розвиток здібностей вимагає застосування різних методів навчання у дітей молодшого шкільного віку, ніж у старшокласників (яким притаманна самореалізація).

Конкретні стратегії здійснення навчальних програм можна згрупувати у два напрями: *прискорене та збагачене навчання*. *Прискорення* (за іншими джерелами, *випередження*) - більш швидкий темп вивчення матеріалу; *збагачення* - збільшення обсягу навчального матеріалу [3, с. 8]. Навчатися за збагаченими (розширеними чи поглибленими) програмами обдаровані і талановиті школярі можуть як у загальноосвітній школі, так і у спеціалізованому навчальному закладі. *Розширеними* навчальними програмами передбачається вивчення додаткових тем. *Поглиблені* ж зорієнтовані на опанування початкового матеріалу на глибшому рівні внаслідок вивчення додаткових питань з тієї чи іншої теми [1, с. 139]. Характерним для усіх організаційних форм збагачення є те, що обдаровані і талановиті школярі завершують повний курс навчання разом зі своїми звичайними ровесниками, цим збагачене навчання істотно відрізняється від прискореного.

Щоб не позбавити дитину бажання отримати нові знання при відсутності додаткового матеріалу, їй надають можливість у швидшому темпі опанувати програмний матеріал загальноосвітньої школи, що відкриє двері до вищого навчального закладу. Так наприклад, школярі Торунської школи для обдарованих учнів закінчують на рік раніше, ніж ровесники. Однак, як свідчить практика дитина не завжди готова до дорослого життя. Цікавий приклад навів директор школи А.Станчук. Учень закінчив школу у 15 років, але морально не був готовим до вступу до вищого навчального закладу, тому вирішив ще один рік провести в стінах рідної школи працюючи в бібліотеці, відвідуючи цікаві й корисні для нього заняття та займаючись науково-дослідною роботою. І лише після проведеного року в школі, цілком впевнившись у власних силах, вступив до університету Великої Британії.

Прискорене навчання обдарованих і талановитих школярів застосовується однаковою мірою як у середній, так і в старшій школі. Якщо в процесі

прискореного навчання виявляється, що учень не може впоратися з навчальними завданнями, у нього завжди є можливість перейти у звичайний клас. Багато вчених і практиків вважають прискорене навчання ефективною формою, яка має багато переваг: це і ранній вступ до школи, і «перестрибування» через клас, і ранній вступ до вищого навчального закладу, а також прискорення у звичайному класі за рахунок індивідуалізації навчання для кількох обдарованих учнів за умови захоплення предметом і самостійності виконання завдань. Можливе прискорення завдяки відвідуванню уроків у старшому класі, за умови узгодження роботи вчителів, що прагнуть до інтелектуального і творчого стимулювання учнів. Прискорення ефективно й у профільних класах, де відбувається спеціалізація навчальних програм відповідно до інтересів учнів, їх схильностей до певної галузі знань. Ця стратегія найкраще спрацьовує у процесі навчання дітей з математичними здібностями і схильністю до іноземних мов. Водночас вчитель має пам'ятати, що є діти, які «повільно запрягають, але швидко їздять», тобто засвоюють повільно, але міцно, їхні знання справді функціональні та дієві [4, с. 44].

Замість «навчати швидше» обдарованим учням пропонується «навчатися більше». Збагачення та збільшення інтенсивності навчання є додатком до обов'язкового навчання на вищому рівні. При збагаченому навчанні модернізації піддаються не стільки цілі програми навчання, скільки зміст традиційних предметів. Коли збагачені програми пов'язані з основною програмою, тоді вони стають ще ефективнішими, оскільки пов'язані зі змістом навчання і колом захоплень, позашкільними заняттями, індивідуальними консультаціями вчителя (наприклад під час підготовки до олімпіади та конкурсу).

Методи роботи з обдарованими учнями є дуже специфічними. Застосування багатьох із них надає можливість на практиці реалізувати принцип індивідуалізації. На думку польського науковця Л. Бандури, з метою активізації діяльності обдарованих учнів можна застосувати в групах, багаторівневе навчання, активні методи, добре продумані домашні завдання, заохочувати учнів до участі в олімпіадах, турнірах, конкурсах [5, с. 90]. |

Цікавий комплекс методів роботи з обдарованими дітьми запропонувала директорка та засновниця мережі Творчих шкіл у Польщі Д.Наконечна у 1980 році. Він пов'язаний з трьома цілями:

1. Прискорення розвитку здібностей та захоплень учнів в навчально-виховному процесі (робота за індивідуальними програмами (методи, темп роботи сприяють розвитку здібностей, захоплень та умінь учнів), обмін інформацією про методи навчання між вчителями);

2. Активізація та самостійна діяльність учнів, їх участь у навчальному процесі (виконання асистентських функцій, самооцінка та оцінка роботи колег, проведення позакласних занять, участь в педагогічних нарадах);

3. Збагачення знань учнів (перехід від обов'язкових програм), завдяки організації різних форм навчальної роботи (позакласній та позашкільній), наприклад міжшкільний обмін досвідом в опрацюванні окремих урочних тем, факультативні заняття, наукові гуртки, міжшкільні клуби за інтересами, співпраця з родиною учнів, співробітництво з науковими закладами) [5, с. 91].

На думку Т.Лєвовицького, у роботі з обдарованими учнями рекомендується застосовувати такі види робіт: проблемне та багаторівневе навчання, вживання в роль асистента учителя, допомога при підготовці до занять, участь у турнірах та конкурсах, додаткові заняття з комп'ютером, вивчення іноземних мов, пошук та використання різноманітних форм підтримки обдарованих учнів, створення спеціалізованих шкіл та авторських класів [5, с. 91]. Зазначені вище методи роботи з учнями направлені на підсвідомість дитини. Більшість педагогів та психологів, що вивчає розвиток здібностей обдарованих дітей, наголошують саме на активних методах роботи, що впливають на підсвідомість, тобто знаходяться на межі педагогіки та психології. Цінною формою роботи з дітьми, як вважають польські науковці, є психологічні тренінги. Т. Лєвовицький, як допоміжний метод роботи з обдарованими учнями, пропонує застосовувати такі види роботи, які б сприяли творчій діяльності учнів.

У польських школах використовуються різноманітні види творчих завдань, таких як: „Одіссея розуму», «Дисципліна і пригода», «Стихія». Виконання подібних вправ сприяє знищенню психічних перешкод для творчості й створює умови для креативності. Програми направлені головним чином на пізнавальний і творчий розвиток. Необхідно підкреслити, що результат під час тренінгу може змінити ставлення дитини до навчання, однак не сприятиме набуттю творчих чи лідерських якостей. Видатні досягнення вимагають певних вроджених задатків та тренування. Обдаровані учні дуже активні, постійно знаходяться в пошуку нових методів, самостійні, потребують складних і цікавих завдань. В роботах В.Андруковича, А.Горського, А.Наласковського піднімаються питання щодо створення завдань, які б сприяли розвитку здібностей. Під час їх розробки необхідно дотримуватися наступних вимог: ступінь складності повинен відповідати потребам учня, оскільки прості завдання визивають нудьгу, дуже складні – відбивають бажання виконувати. Правильно підібрані завдання викликають у дітей позитивні емоції. Дослідники називають по-різному ці відчуття „окрилення", „існування на гребні". Вони настільки задовольняють дитину, що вона виконує подібні завдання з надією повторного переживання емоцій.

Якщо про можливості навчання обдарованих учнів ми маємо цілісне уявлення, то про підтримку та методи виховання існує мало інформації. Головним чином, ці дані стосуються родинного середовища. Шкільне оточення лише концентрує свою увагу на цьому понятті. Важливого значення на практиці мають покарання та заохочення дитини. В природних умовах заохочення становить прояв особистісної та творчої активності [5, с. 93]. Діти під час виконання завдання більше концентруються на роботі, ніж на отриманні нагороди, тому що лише улюблене заняття приносить справжнє задоволення.

Л. Вітковський стверджує, що освіта не сприяє ні авторитарності, ні вседозволеності дорослих. Обидві дії приводять до того, що дорослі приймають рішення за молодих людей, позбавляючи їх висловлювати власні думки та брати на себе відповідальність [5, с. 93]. Вседозволеність учителя лише поглиблює існуючу суспільну дистанцію. Педагогічною наївністю можна назвати думку про саморозвиток та самореалізацію учнів. Як вже доведено науковцями, діти представлені самі собі повторюють вчинки дорослих [5, с. 93].

У спілкуванні важливим є ставлення вчителя до учня та надії, що він покладає на дитину. Поведінка вчителя носить вербальне та невербальне спілкування, яке надає учневі можливість відчувати, що думає та очікує від нього вчитель. Спираючись на цей механізм, думки вчителя про учня стають якби своєрідним прогнозом [5, с.93]. Отже, в процесі передачі інформації вчитель свідомо або ні впливає на розвиток здібностей учнів. Е. Білінська-Суханек зауважує, що іноді в діях учителя спостерігається поведінка, що належить до категорії прихованої переваги над дитиною, тому учень у цьому випадку стає безпорадним, що викликає бунт та агресію [5, с. 93].

Ефективними діями вчителя щодо обдарованих учнів є: формування позитивної мотивації до створення нових, складних завдань, формування нових захоплень та їх розвиток. Мова йдеться про пізнавальну й природну мотивації. Діти та молодь оточені суспільним середовищем, тобто існує група осіб, що тісно взаємодіє з ними. Ці люди нерідко надають суттєву підтримку та відчуття спокою та комфорту (втішають, заспокоюють, допомагають) в ситуації невпевненості або стресу. Цими людьми є батьки, ровесники, брати, вчителі, домашні тварини [5, 93]. Безумовно, з роками зменшується необхідність підтримки учня (формуються спільні групи дітей за інтересами, виникають між дітьми дружні стосунки). В першу чергу, це стосується учнів гімназій та середніх шкіл. Роль учителя для обдарованої дитини є особливо цінною з огляду на той відрізок часу, протягом якого вони працюють. Як брак такої підтримки, так і її надмірність не корисні для дитини, бо пов'язані з віддаленням або надмірним

опікунством [5, с. 94]. Тісна співпраця вчителя та родини допомагає розвиватися дитині. Однак, як засвідчує практика, нерідко самі родини обдарованих учнів потребують допомоги, оскільки відчувають себе зобов'язаними зробити все можливе для розвитку. Батьки відіграють важливу роль в формуванні Я – концепції, і хоча оточення може внести свій вклад в розвиток здібностей дитини, пріоритет батьків в вихованні особистості – незаперечний [5, с. 94].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вищезазначені можливості навчання та умови для розвитку обдарованої дитини носять теоретичний характер, за винятком узагальнюючого практичного досвіду. Існує суттєва розбіжність між великою кількістю пропозицій й можливістю застосування їх на практиці. Отже, до основних чинників, що суттєво впливають на розвиток дитини, можна зазначити наступні: економічні; доступ до позашкільних закладів, що сприяють формуванню здібностей; культурне, родинне та суспільне середовище та переконання про важливість освіти; організація роботи в школах: оснащення шкіл, діагностика учня, задоволення потреб учня, надання можливостей розвитку здібностей; професійність та досвід вчителя у сфері розвитку здібностей учнів.

Аналіз сучасного стану навчання обдарованих дітей становить предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс : посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Любов Яківна Зеня. — Горлівка: ГДППМ, 2008. — 340 с.
2. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. — 2003. — № 7. — С. 8-11.
3. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости / А.И. Савенков // Педагогика. — М., 1998. — № 3. — С. 24-29.
4. Татаренко М. Закони ойкумени: розвиток творчої особистості молодших школярів шляхом театральної педагогіки / М. Татаренко // Рідна школа. — 2000. — № 4. — С. 44-46.
5. Giza Teresa: Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. - Kielce. Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. s. 359.
6. Partyka Mirosława: Dzieci zdolne. — Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000. s. 15.
7. Partyka Mirosława: Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców / Mirosława Partyka. - Wwa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999. - 172 s.
8. Nakoneczna Danuta: W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983-1998 / Danuta Nakoneczna; Towarzystwo Szkół Twórczych; Stowarzyszenie Szkół Aktywnych. - Warszawa; TST, 1998. - 197 s.

К. Дворникова

- здобувач Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов,
асистент кафедри французької мови Донецького національного технічного
університету

УДК 376.64 (44)

ОСОБЛИВОСТІ УСИНОВЛЕННЯ У ФРАНЦІЇ

В статті розглянуто особливості усиновлення у Франції з основним опором на міжнародне усиновлення.

Ключові слова: усиновлення, діти-сироти, права, Франція.

Е. Дворникова

- соискатель Горловского государственного педагогического института
иностранных языков, ассистент кафедры французского языка Донецкого
национального технического университета

ОСОБЕННОСТИ УСЫНОВЛЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ

В статье рассмотрены особенности усыновления во Франции с основным упором на международное усыновление.

Ключевые слова: усыновление, дети-сироты, права, Франция.

Е. Dvornykova

*an applicant of Gorlovka State National Pedagogical Institute of foreign languages
an Assistant of the department of French at Donetsk National Technical University*

THE FEATURES OF ADOPTION IN FRANCE

In the article the features of adoption are considered in France with particular attention on international adoption.

Keywords: adoptions, children-orphans, rights, France.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дитинство - найважливіший період в житті людини. Саме в цей час вона формується фізично, психічно, інтелектуально, набуваючи усіх необхідних знань, умінь і навичок. У переважній більшості випадків якість дитячих років визначає якість усього подальшого свідомого життя людини. Для всебічного і гармонійного розвитку особи діти повинні рости в сімейних умовах, в атмосфері щастя, любові і розуміння. Кожна дитина, що тимчасово або на завжди позбавлена свого сімейного оточення має право на захист та на особливу допомогу з боку Держави.

Українські діти потребують захисту. Найменші громадяни мають права, які держава у своїй Конституції зобов'язалася виконувати. Оцінка ситуації у сфері захисту прав дитини в Україні постійно здійснюється державними структурами. Україна повинна також звітувати перед світовою спільнотою про те, як вона забезпечує права своїх громадян: 15 травня 2003 року Україна підписала Конвенцію ООН про права дитини. Цей міжнародний документ

містить всеосяжний комплекс міжнародних правових стандартів щодо захисту і забезпечення належних умов для виховання дітей. Кожна держава, яка підписала цю Конвенцію, зобов'язана підготувати національний звіт щодо становища дітей у своїх країнах, використовуючи однакові індикатори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Закономірності психічного і особистісного розвитку, психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з неблагополучних сімей, дітей, що виховуються в дитячих сирітських установах і умови їх адаптації і реабілітації, розглянуті в роботах Л.Л. Оліференко, О.М. Пріхожан, Н.Н. Толстих, в дисертаційних дослідженнях М.К. Бардишевської, О.В. Бикова, І.А. Бобильової, Н.Н. Шамахової, М.Ф. Терновської.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У зв'язку з економічними, політичними негараздами у країні постала проблема, пов'язана з вихованням дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Нинішні заклади інтернатного типу ізолюють знедолених дітей від суспільства. Ці діти позбавлені права вибору друзів, подальшого навчального закладу. Відчуваючи свою відчуженість й непотрібність, вони досить часто виявляються нездатними адаптуватися у суспільстві.

Традиційні підходи до розв'язання проблем дітей-сиріт не характеризуються системністю, наступністю, ефективністю і потребують кардинальних змін. У зв'язку з цим набула особливої актуальності потреба в системі соціальної реабілітації, адаптації та психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

В умовах пошуків шляхів, способів удосконалення роботи з дітьми-сирітами особливе значення має аналіз й використання сучасного закордонного досвіду (а саме досвіду Франції) з цієї проблеми. Як раз в наш час з'являється необхідність на новому рівні пізнати, вивчити й прийняти другу реальність, тобто досвід інших країн. І тільки тоді з'явиться можливість придбати більш широкий погляд як на проблеми в іншій країні так і в Україні. Все це є необхідним для розробки нового полі і інтеркультурного знання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати досвід Франції, як вирішуються питання, пов'язані з дітьми-сирітами та дітьми, позбавлених батьківського піклування у Франції .

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Усиновлення у західній культурі бере свій початок з часів Римської імперії. Але тільки у Франції на початку XIX століття була включена можливість усиновлення у Цивільний кодекс. Після цього усиновлення почало розповсюджуватися по всьому західному світу.

Саме питання усиновлення є дуже актуальним як для України так і для Франції. Якщо в Україні набагато більше сиріт чим бажаючих усиновити, то у Франції навпаки. У Франції охочих усиновити значно більше, чим усиновлюваних дітей. І як наслідок французькі громадяни стали вдаватися до міжнародного усиновлення. Саме з цієї причини у Франції дуже розвинене міжнародне всиновлення. Навіть якщо громадянин Франції хоче всиновити французьку дитину, тоді йому треба чекати дуже довго, оскільки розрив між охочими усиновити дитину і усиновлюваними дітьми росте з кожним роком.

Але є проблема усиновлення, котра полягає в тому, що «головною метою усиновлення в даний час є усиновити дитину не для того, щоб зробити щасливою цю дитину, а в першу чергу дати дитину людям, які по тих або іншим причинам не можуть мати своїх дітей.»[5] Тема міжнародного усиновлення є дуже актуальною для Франції і тому ще, що міжнародне усиновлення в цій країні представляє 85% від загального. Франція займає друге місце в світі разом з Іспанією по міжнародному усиновленню після США.

Історія усиновлення у Франції розпочалася у 19 столітті. Головною мотивацією усиновлення було дати спадкоємців і таким чином зберегти сім'ю. [5] Але така ідеологія до особистого щастя не мала відношення. У 1923 році у Франції був прийнятий закон, який дозволяв усиновляти дітей-сиріт молодшого віку. А в 1939 році був прийнятий закон, що дозволяв усиновляти дітей молодше п'яти років. Мотивацією усиновлення служило з одного боку, щоб знедолена дитина могла знайти сім'ю, а з іншого-це надати можливість бездітним парам мати дітей. Донині Цивільний кодекс передбачав тільки усиновлення повнолітніх. Легалізація на контрацепцію і переривання вагітності привела до того, що зменшилася кількість усиновлюваних дітей. Тенденція до міжнародного усиновлення у Франції бере свій початок з 70-х років, а до початку 80-х вона успішно розвинулася. В даний час до Франції приїжджають діти з 72 країн світу, але половина усиновлень здійснюється в 5 країнах. Між 1987 і 1993 роками основними були країни Південної Америки (20% усиновлених з Бразилії, 12% з Колумбії), В'єтнаму. Останніми роками велика частина усиновлень доводиться на Гаїті, Китай, Ефіопію і Росію. Не дивлячись на те, що Франція в даний час займає друге місце в світі по числу усиновлень іноземних дітей, необхідно відзначити, що по числу народжуваності міжнародне усиновлення у Франції менш розвинене, чим в деяких країнах Північної Європи (Норвегія, Швеція, Данія) які приймають 10-12 дітей на 1000 народжених, а у Франції тільки 5 на 1000 народжених. Але французькі громадяни мають право усиновляти дітей далеко не у всіх країнах. Французьке законодавство відтепер забороняє усиновляти дітей, які є вихідцями з мусульманських країн (за винятком Тунісу, Туреччини і Індонезії). Але є багато

труднощів, які пов'язані з міжнародним усиновленням: дві різні юридичні системи, культурний розрив, відстань з місцем походження і т.д.

Що ж до статі усиновлених дітей, то в цілому кількість хлопчиків не перевищує кількість дівчаток. Кажучи про країни Східної Європи (Болгарія, Україна, Росія) потрібно відзначити, що кількість хлопчиків дещо більше, ніж дівчаток. Дві дитини з трьох, усиновлених в Росії, хлопчики.

Якщо говорити про вік усиновлених дітей, то ситуація варіюється залежно від країни. 9 дітям з 10, усиновлених в Китаї, Південній Кореї, Малі, було менше 1 року. Така ситуація пояснюється тим, що в Китаї дозволяється залишати дівчаток у дитячих будинках, оскільки там проводиться політика на користь однієї дитини в сім'ї і перевага віддається хлопчикам. У Бразилії інша ситуація, там тільки 2% дітей менше 1 року. У 2005 році 54% дітей, від яких відмовились батьки і які були народжені у Франції було менше 1 року, 20% був 1 рік, 14% від 2 до 6 років, 12% 7 років і більш.

Закон 1996 року дозволяє дітям знайти своїх справжніх батьків. Виходячи з цього закону, мати може залишати відомості про себе (вік, колір волосся, національність.). Дитина матиме доступ до даної інформації, але без встановлення особи.

Що ж до можливості всиновити дитину, то існує можливість всиновити дитину в двох випадках: по-перше необхідна згода рідних батьків. В тому випадку, якщо батьки померли або відмовилися від дитини, право згоди закріплене за Сімейною Радою. Що до форм усиновлення, то, взагалі, існує дві форми усиновлення: повне усиновлення (розриває всякий зв'язок з рідною сім'єю і встановлює нові споріднені зв'язки); неповне усиновлення. У першому випадку дитині повинно бути менше 15 років, він бере собі прізвище усиновителя і може змінити своє ім'я. У разі неповного усиновлення значення віку не має особливого значення. Усиновителі володіють батьківськими правами, але дитина залишається належати своїй кровній сім'ї. Друга форма усиновлення може служити виходом у разі невдачі з повним усиновленням, оскільки дитині надається новий шанс бути прийнятим в сім'ю.

Якщо розглядати процедуру усиновлення то статистика така, що 1 з 4 кандидатів в усиновителі не одержує згоди на усиновлення. Сюди відносяться ті, хто залишив свою ідею ще до завершення процедури на усиновлення (16%) і ті, кому було відмовлено в усиновленні (8%). 1 з 4 кандидатів в усиновителі одержує згоду, але не усиновляє. Причини відмови від усиновлення можуть бути різними: вагітність, розлучення, смерть або хвороба. Але у результаті одна процедура з двох закінчується усиновленням (якщо йдеться про першу спробу), 7 з 10 (якщо це повторне усиновлення). У 2005 році 12000 сімей звернулися в службу соціальної допомоги дитині для отримання згоди на усиновлення. У Франції закон вимагає, перш за все дати дитині батьків, а не батькам дитину.

Найважливішими чинниками при виборі батьків є сімейний статус, кількість людей в сім'ї, вік і соціальне положення; при виборі дітей, країна народження, вік, існування братів і сестер і стан здоров'я. Бути одруженим або заміжною є основною перевагою для майбутніх батьків. Статистика така, що 93% угод на усиновлення було видано подружнім парам і лише 7% самотнім людям. В тому випадку, якщо це самотня людина, то пріоритет практично завжди за жінкою, випадки з чоловіками виняткові. 9 запитів з 10 здійснюються сімейними парами. Слід зазначити, що охочих усиновити дитину, у яких є вже своя дитина, набагато менше в порівнянні з батьками, у яких ще немає дітей.

Що ж до соціального статусу, то це привілей вищих і середніх класів.[6]

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Конвенція ООН про права дитини (набула чинності для України з 27 вересня 1991 року) визнала важливість та необхідність усиновлення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Такі діти мають право на особливе піклування та допомогу. Для України, усиновлення дитини в державі походження має пріоритетне значення. В Україні як і у Франції є різні державні органи, які займаються питаннями соціального захисту дітей-сиріт та дітей, що залишилися без піклування батьків, однак результати їх діяльності в Україні свідчать, що є недостатнім рівень фінансування, мала кількість фахівців в галузі сімейної психології та педагогіки, спеціалістів з охорони дитинства, наукової літератури з проблем сирітства та єдиної програми.

В порівнянні з Францією, в Україні, не зважаючи на роботу, яка проводиться щодо пропаганди національного усиновлення, кількість українських громадян, бажаючих усиновити дитину, з кожним роком зменшується. Зростає кількість усиновлених дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків іноземцями, що негативно впливає на збереження українського генофонду, працездатного населення та реалізації політики репродуктивної родини.

Вирішення проблеми сирітства з кожним роком стає все актуальнішою для українців, а проблеми усиновлення актуальні як для українців так і для французів. Ці дві країни начебто знаходяться на двох різних "берегах", а з другого боку існує одна проблема щодо усиновлення в Україні і у Франції. Для України, це явище може бути подолано за допомогою влаштування дітей в сім'ї, створенню сімейного середовища шляхом знайдення батьків, надання їм умов для всебічного повноцінного розвитку. Досвід Франції може виявитися дуже корисним для України. Тому, для удосконалення роботи щодо пропаганди національного усиновлення, для запобігання збільшення сирітства в Україні потрібна Державна програма розвитку національного усиновлення дітей.

Література

1. Шкуркіна В.М. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу / В.М.Шкуркіна // Практична психологія та соціальна робота.-2004.-№ 4.-С. 60-62.
2. Режим доступу.: www.cairn.info Françoise-Roumaine Ouellette. La quête des origines en adoption internationale// Informations sociales.-2008/2.- № 146.
3. Режим доступу : www.cairn.info Jacques Bassoul. Le placement en vue d'adoption // Informations sociales. -2008/2.- № 146.
4. Режим доступу : www.cairn.info Jacqueline Rubellin-Devichi. Réflexions sur le devenir de l'adoption internationale// Informations sociales.-2008/2.- № 146.
5. Режим доступу.: www.cairn.info Pierre Murat. Les transformations de la famille// Informations sociales.-2008/2.- № 146.
6. Режим доступу: www.cairn.info Pierre Grelley. Un double choix// Informations sociales.-2008/2.- № 146.

*Г. Савчин***УДК 73. 014. 09 (477) ХХ"****ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ І. ФИЛИПЧАКА У ТОВАРИСТВІ "СІЛЬСЬКИЙ ГОСПОДАР"**

У статті розкрито громадську та економічно-просвітницьку діяльність українського педагога Івана Филипчика (1871 - 1945рр.) у товаристві "Сільський господар" та кооперативі "Шовк", висвітлено його досягнення у сфері шовківництва. Розкрито методи співпраці товариства з населенням, роль І. Филипчика в організації зустрічей з фахівцями, виступи на зборах товариства "Просвіта", публікація статей у часописі "Підкарпатські вісті", висвітлення культурно-економічної ситуації на Бойківщині та Лемківщині.

Ключові слова: І. Филипчик, просвітницька діяльність, товариство "Сільський господар", кооператив "Шовк", Галичина.

*Г.Савчин***ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И. ФИЛИПЧАКА В ОБЩЕСТВЕ "СЕЛЬСКИЙ ХОЗЯИН "**

В статье раскрыта общественная и экономически-просветительская деятельность украинского педагога Ивана Филипчика (1871 — 1945 гг.) в обществе "Сельский хозяин" и кооперативе "Шелк", отражено его достижение в сфере шелководства. Раскрыты методы сотрудничества общества с населением, роль И. Филипчика в организации встреч со специалистами, выступления на собраниях общества "Просвита", публикация статей в журнале "Подкарпатские вести", освещение культурно-экономической ситуации на Бойковщине и Лемковщине.

Ключевые слова: И. Филипчик, просветительская деятельность, общество "Сельский хозяин", кооператив "Шелк", Галичина.

H.Savchyn

IVAN FYLYPCHAK'S ELUCIDATIVE ACTIVITY AT "THE SIL'S'KYI HOSPODAR" SOCIETY

The article deals with the public, economic and elucidative activity of the Ukrainian pedagogue Ivan Fylypchak (1871 - 1945) at "The Sil's'kyi Hospodar" society and "The Shovk" cooperative society, his achievement in the field of sericulture. The methods of the society collaboration with the people, Ivan Fylypchak's role in the organization of meetings with the specialists, his speeches at the meetings of the "Prosvita" society, publication of the articles in "The Pidkarpatski visti" magazine, cultural and economic situation in Boikivshchyna and Lemkivshchyna are shown in the article.

Key words: *Ivan Fylypchak, elucidative activity, "The Sil's'kyi Hospodar" society, "The Shovk" cooperative society, Halychyna.*

Постановка проблеми. На теренах Галичини початку ХХ ст. діяли такі товариства, як "Просвіта", "Руська Бесіда", "Взаємна Вчительська Поміч", "Бойківщина" та інші, які здебільшого займалися культурно-освітньою діяльністю, намагалися поширювати знання, пропагували важливість освіти для народу. Поряд із цими осередками існували і господарсько-промислові кооперативи та товариство "Сільський Господар", метою яких було поширення елементарних знань з економіки та піднесення добробуту населення краю. Діяльність товариств та кооперативів вивчали та досліджували А.Гаврило [1], К. Коберський [5], Г. Миндюк [7], Ю. Павликовський [9], Є. Храпливий [18]. Вона знайшла широке висвітлення на сторінках "Господарсько-кооперативного часопису" [4; 8], який видавався членами товариства упродовж міжвоєнного періоду. Важлива інформація про економічну діяльність товариств знаходила висвітлення у багатьох періодичних виданнях, зокрема, і в газеті "Діло".

Вагоме місце у просвітницько-економічній діяльності громадських товариств займає Іван Филипчак - український педагог, громадський діяч, редактор, письменник.

Проблемою розвитку і значення кооперативів та товариства "Сільський господар" цікавилися, а також досліджували її С. Злупко, З. Струк, І. Танчин, Я. Малик та ін. Ними висвітлено господарські досягнення товариства та заслуги окремих людей, що приділяли значну увагу кооперативам та товариству "Сільський господар". Однак, дослідниками не відстежено заслуг І. Филипчака.

Мета статті - проаналізувати напрями просвітницької діяльності І. Филипчака у товаристві "Сільський господар" на теренах Галичини (1927-1939 рр.).

І Филипчак був людиною практичною, впроваджував у життя провідні методи господарювання, намагався підвищити рівень добробуту простих людей, щоб вони могли збільшити свої достатки, заможнішали. Під такою егідою педагог започаткував у 1927 році роботу товариства "Сільський господар".

З перших днів роботи товариство "Сільський господар" у м. Самбір розробило чіткий план діяльності, дотримуючись Статуту Краєвого господарського товариства "Сільський господар" у Львові. Відповідно до Статуту, емблемою товариства є: золотий сніп на зеленому полі з синьо-жовтою стрічкою з написом назви товариства. Це товариство було сільського господарського спрямування, і мало метою згуртування хліборобів для піднесення сільського господарства і сільськогосподарської науки та піднесення добробуту і культури українського хліборобства [2, 94]. Товариство "Сільський Господар" у Львові "повинно поширювати серед населення знання про економіку, господарські справи краю, створювати читальні бібліотеки, рільничі і промислові школи" [2,94].

Діяльність товариства "Сільський господар" у Самборі відзначалася високою активністю І. Филипчак як його керівника. Він проводив різноманітні заходи, залучав до господарської діяльності українську молодь. Віднайдені нами архівні документи свідчать про вагомий внесок педагога у діяльність товариства. Так, серед заходів великою популярністю у населення Самбірщини, зокрема, сіл Блажів, Літивиськ, Кульчиці, Лука, користувалося свято обжинок, яке заснував і кожного року проводив І. Филипчак з однодумцями. Програма свята була цікавою та широкоформатною. Свято розпочиналося виконанням кооперативного гімну, виступами запрошених гостей. Далі його продовжували діти, які декламували багато віршів, проявляли свою творчість у виступах, заслуговував на увагу спів дитячого твору Т. Г. Шевченка "Садок вишневий коло хати". Для дорослих і дітей це було прекрасне свято відпочинку, вони спільно виконували українські народні пісні, національний гімн України та улюблену пісню "За Україну". Свято обжинок завершувалось читанням реферату на економічну тематику головою Самбірського товариства "Сільський Господар" І. Филипчаком [2, 95].

І. Филипчак був причетний до організації курсів господарського спрямування, зокрема, курсів хліборобів. На ці курси охоче записувалася українська молодь, яка прагнула отримати хороші знання з цієї галузі господарювання. Навчання тривало майже цілий рік і закінчувалося у середині грудня. На завершення навчання І. Филипчак намагався запрошувати гостей, обов'язковою була присутність священника, бо вважав, що це залишає глибокий слід у свідомості слухання курсів служить "заохочуючим мотором в їх дальшій економічно-просвітній праці по наших селах, яку вони на себе добровільно прийняли і яку виконують певно, якщо будуть бачити, що за їх працею і змаганнями слідкує Українське Громадянство, опікується нею, та прив'язує до неї велику вагу" [3, 21].

І. Филипчак, як передова людина свого часу і свідомий громадянин та просвітитель, цікавився розвитком шовківництва, ставши згодом його активним

пропагандистом. Разом із однодумцями закликав селян до праці в цій ділянці, роз'яснював важливість такої роботи, переконував про її вигоду.

Головою кооперативу "Шовк" у Львові був Б. Гнатевич, який через два роки залишив це товариство. 14 травня 1933 р. Національна Рада кооперативу "Шовк" у Львові прийняла ухвалу про перенесення кооперативу до Самбора [14, 10]. Членами кооперативу у Самборі організувались Загальні Збори, більша частина яких становили вчителі, одногolosно призначили головою Надзвичайної Ради професора І. Филипчак, але всіма організаційними питаннями кооперативу відала його дочка - Дарія [4, 5].

Роботою кооперативу "Шовк" у Самборі найбільше зацікавилися члени товариства "Взаємна Вчительська Поміч". Вони активно поринули у справу кооперативу. І. Филипчак, маючи підтримку від учителів, докладав значних зусиль в організації різнобічної діяльності. Товариство "Сільський господар" сприяло тому, щоб розвиток шовківництва набував широкого формату, щоб до роботи були залучені люди різного віку та соціального статусу. Вчителі заохочували до розповсюдження ідеї шовківництва в нашій країні, налагоджували співпрацю з духовенством [4, 6].

І. Филипчак прийшов до висновку, що шовківництво для бідного народу може служити "новим джерелом заробітку" і дасть пожиток для дітей, внуків і правнуків [17, 7]. Кооператив "Шовк" у Самборі відав не тільки торговельними справами, але також намагався реалізовувати товар, виготовлений руками селян, частіше організувати показові заняття та курси шовківницького промислу. Товариство "Сільський господар" допомагало та ефективно сприяло у вирощенні морвових дерев, а сам І. Филипчак вів роз'яснювальні роботи: доносив до людей важливість їх посадки, листям якого годується шовкопрядів.

І. Филипчак, як активний громадський діяч, різними методами співпрацював з народом, виступав на зборах товариства "Просвіта". У часописі "Підкарпатські вісті", присвяченому культурно-економічним справам Бойківщини та Лемківщини написав статтю: "До наших шовківників", в якій агітував займатися шовківництвом, розвивати рідний промисел [10, 3]. Різного роду народний промисел актуалізує мислення людини, розвиває розумові задатки. Це є важливим для молоді особи, тому І. Филипчак закликав українську молодь взятися до домашнього ремесла, плести солом'яні капелюхи, "плекати просте ремесло, а тим самим виробляти практичний розум" [12, 2].

Про роботу кооперативу "Шовк" в Самборі описує В. Котович, зазначаючи, що при одній із зустрічей з головою товариства "Сільський господар" І. Филипчаком, він дізнався багато цікавого про роботу кооперативу "Шовк". Члени кооперативу мали значні досягнення у тому, що з їхнього продукту праці

виготовляли шовкові тканини і вироби, які користувалися попитом серед населення. В. Котовича вразило найбільше те, що "Шовк" має вже в своєму підпорядкуванні близько 100 годівельників шовкопряду й біля 10 мільйонів кількалітніх морвових дерев. Ці дані були вагомим аргументом про доцільність діяльності кооперативу у краї [6, 90].

І. Филипчак намагався публікувати найважливішу інформацію, що стосувалася їхньої праці та вагомих досягнень у розвитку українського шовку. Ним зауважено, що "вироблено вже 2 церковні фелони до церкви в Самборі, і до монастирської церкви в Лаврові" та ще описував і про те, що "наш сирий шовк дуже гарний і міцний, що ствердив інспектор рільничої палати п. Легін, під час лострацій кооперативи і заявив, що такого доброго шовку він у краю ніде не бачив". На таких досягненнях члени кооперативи "Шовк" не зупинялися, вони розширювали свої знання, співпрацювали із подібними кооперативами, намагалися відрядити на навчання за кордон. У кооперативі всі працівники були "самоуками" і "ніхто з них не мав навіть найнижчої ткацької школи". Отримавши певний досвід робіт серед шовковиків за кордоном, вони могли уже сирого шовку виробляти "найчудніші матеріали" [13,5].

І. Филипчак у своїх статтях багато разів звертався до української молоді, бо вважав, що саме вони можуть найбільш відповідально і творчо взятися до поширення шовківництва [11,4].

Педагогом написано дослідницьку працю: "Про проблему розміщення морви на західно-українських землях", в якій відслідковується історія виникнення шовківництва та значення морвових дерев у виготовленні шовку. Керманич товариства "Сільський господар" І. Филипчак у своєму дослідженні намагався переконати багатьох людей галицького краю, щоб займалися висаджуванням морвових дерев, особливо це було б вигідно для малоземельних селян [15, 2].

Історичні джерела, використані І. Филипчаком, розкрили цікаві факти з історії виникнення шовкових тканин. Як виявляється, цією справою займалися ще в стародавньому Китаю. А через декілька століть це ремесло освоїли в Італії, де був і написаний, на думку І. Филипчака, перший підручник із шовківництва. Аналіз історичних джерел галицького педагога переконують нас у тому, що активно в цій сфері промислу працювали у багатьох європейських країнах, високі досягнення мали французи. На теренах Самбірщини першими займалися шовківництвом М. Лашкевич, М. Кобляцький, Т. Білінський, а продовжив цю справу професор гімназії др. Лянгнер. Автором зосереджується увага на поширенні справи шовківництва в Польській державі, в якій вироблялася шовкова тканина високої якості [15, 4].

І. Филипчаком опрацьовано багато документів по Самбірському повіту початку ХХ ст., у яких виявив, що там займалися висаджуванням морвових

дерев дуже слабо. Такий стан активний громадський діяч пояснював словами: "Нема щирого трактування справи через пресу, бракує живого слова". Обставини спонукали І. Филипчак як голову товариства "Сільський господар" вести активне спілкування зі всіма бажаними шляхом листування. Сам І. Филипчак згадує про це так: "до мене писали люди з Волині, писали з під Чорткова, Заліщик, Бродів та Соколя, писали з Лемківщини". До того ж він організовував в селах зустрічі з народом, виступав в читальнях товариства "Просвіти". Цікавою була зустріч селян з професором І. Филипчаком у с Биків, "читальня була битком заповнена людьми, які з одушевленням слухали". Він до людської свідомості доносив вміння працювати з морвовими деревами, розвивав економічні знання з даної галузі. Така організація роботи з людьми різного віку була ефективно продумана, він спочатку читав лекції, які були цікавими, а після цього вів дискусію [15, 15].

Через газету "Український голос" І. Филипчак звертався, щоб подали до Самбірського товариства "Сільський Господар" дані, в яких місцевостях люди висаджують морвові дерева. На таке прохання відгукнулися люди з різних куточків України, а це говорило про те, що вони бачили певну користь з цієї ділянки роботи.

І. Филипчаківі, як педагогу було важливо, щоб учні в школах, окрім навчання, отримували і навички трудового виховання, любили працю, землю. Ідеї галицького педагога впроваджувались та реалізовувалися у школах Самбора та навколишніх сіл. Діти з великим бажанням висаджували різні фруктові та морвові дерева. І. Филипчак вважає, що товариство "Сільський господар" зуміло зацікавити народ цією економічно вигідною справою, а "деякі господарі заклали собі вже власні шкільки і цього року продають деревця сусідам", таким чином мали одне із джерел доходів [15, 22].

Отже, у багатогранній діяльності І. Филипчак чимало уваги приділив розвитку товариства "Сільський господар" та кооперативу "Шовк", що діяло при ньому. За своїм призначенням вони були господарсько-промисловими, але ця сфера людської діяльності вміло поєднувалася педагогом із науково-освітньою роботою. Однією зі сфер, в якій міг проявити себе кожен українець, зреалізувати свої сили і талант, вважав І. Филипчак, було шовківництво і присвятив цьому низку публікацій. Ним також вивчалися й інші інституції господарського життя Самбірщини, що мали місце у розвитку економіки краю. Подальшого дослідження потребує внесок І. Филипчак у розвиток музейної справи, зміст краєзнавчих творів та їх роль у вихованні молоді.

Література

1. Гаврило А. Підстави кооперації. - Львів, 1926. - 26 с
2. ДАЛО (Державний архів Львівської області). - Ф. 1 (Львовское управление Общественно-политический отдел). - Оп. 53. - Спр. 7980. Дело о регистрации кружка краевого украинского-националистического хозяйственного товарищества "Сильский господарь" в Самборе). - 115 арк.
3. ДАЛО, ф. 1245 (Самборський музей общества "Бойківщини"). - Оп. 1. - Спр. 86. Переписка с музеями и обществами об открытии музеїв организации выставок и др. - 21 арк.
4. З кооперативи "Шовк" у Самборі // Господарсько-кооперативний часопис - 1934. - Ч.52-53.-С. 5-6.
5. Коберський К. Буквар кооперації. - Львів, 1939. - 107 с
6. Котович. В. Враження і думки про вчительську кооперативу "Шовк" в Самборі //Учительське слово. - 1934. - Ч.3. - С. 90.
7. Миндюк Г. Галицьке село і кооператива. - Львів, 1940. - 24 с
8. Орган ревізійного союзу українських кооператив центрального об'єднання української кооперації// Господарсько-кооперативний часопис. - 1934. - Ч. 35. - С. 10 - 11.
9. Павликовський Ю. Слідами розвою ідеї кооперації і союзного устрою в народній торгівлі. - Львів, 1923. - 36 с.
10. Филипчак І. Проблема розміщення морви на західно-українських землях. (Відбір із збірника фізіологічної Комісії НТШ). - Львів: Б. в, Б. р. - 21 с.
11. Филипчак І. 60-ліття українського купецтва в Самборі // Голос Прикарпаття. - 1943. - Ч. 39. - С 3; Ч. 41. - С 2; Ч. 44. - С 2.
12. Филипчак І. До праці українська молодь // Наш лемко. - 1937. - Ч. 7. - С. 4.
13. Филипчак І. Наше шовківництво // Батьківщина. - 1936. - Ч. 13. - С. 5.
14. Филипчак І. Праця кооперативи "Шовк" в Самборі // Господарсько – кооперативний часопис. - 1934. - 4.35. - С 10.
15. Филипчак. І. До наших шовківників // Підкарпатські вісті. - 1933. - 4.23. - С. 3.
16. Филипчак. І. Кашкети // Підкарпатські вісті. - 1933. - Ч. 24. - С. 3.
17. Филипчак. І. Шовківництво-нове джерело заробітку // Свобода. - Львів. - 1931. - Ч. 42.-С 7.
18. Храпливий Є. Ощадність - шлях сили й добробуту народу. - Львів, 19

Н. Шевченко

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37(09) «18»

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається педагогічні погляди українських письменників другої половини ХІХ століття (Т.Шевченка, Лесі Українки, І.Франка, І.С.Нечуя-Левицького). Автор доводить, що вони мали величезний вплив на формування вітчизняної педагогічної думки.

Ключові слова: українські письменники, друга половина XIX століття, вітчизняна педагогічна думка.

Н. Шевченко

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ УКРАИНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В статье рассматриваются педагогические взгляды украинских писателей второй половины XIX века (Т.Шевченка, Леси Украинки, И.Франка, И.С.Нечуя-Левицкого). Автор доказывает, что они имели огромное влияние на формирование отечественной педагогической мысли

Ключевые слова: украинские писатели, вторая половина XIX века, отечественная педагогическая мысль.

N. Shevchenko

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

PEDAGOGICAL IDEAS OF THE UKRAINIAN WRITERS OF THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

The article deals with pedagogical ideas of the Ukrainian writers of the Ukrainian writers of the second half of XIX century (T.Shevchenko, Lesiya Ukrainka, I.Franko, I.S.Nechuj-Levitskij). An author proves that their creation had an enormous influence on forming of Ukrainian pedagogical idea.

Key words: Ukrainian writers, the second half of XIX century, Ukrainian pedagogical idea.

Актуальність теми дослідження. Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації в Україні: активний розвиток ринкової економіки, демократизація суспільної думки, гуманізація навчально-виховного процесу, розвиток духовного й інтелектуального потенціалу нації зумовлюють зміни і в царині педагогічної науки, з'являються якісно нові вимоги щодо виховання сучасної молоді. Теоретико-методологічною основою реалізації означеної проблеми виступає Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), Концепція національного виховання (1994), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті (2002).

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається поживлене зацікавлення освітнім процесом України другої половини XIX століття. З позицій об'єктивності та теоретико-методологічних можливостей сучасної педагогічної науки переосмислюється історико-педагогічний доробок Б.Грінченка, М.Драгоманова, П.Куліша, Лесі Українки, І. Нечуя-Левицького, І.Франка, Т.Шевченка та ін. Ключовим аспектом дослідження є питання актуальності педагогічних ідей українських

письменників другої половини ХІХ століття, їх визначальне місце у формуванні духовної культури, національної свідомості сучасної молоді.

У 60-х рр. український народ був роз'єднаний кордонами чужих його ментальності імперій, і це стримувало його духовний поступ, негативно позначалося на культурно-освітньому процесі. Скасування кріпацтва в 1861 році, проведення в Росії земської, судової, міської, військової і шкільної реформ призводять до кардинальних зрушень у вітчизняній громадсько-педагогічній думці. Уряд жорстоко переслідував усе українське: 1863 рік Валуєвський циркуляр, Емський указ царя 1876 року та інструкція 1881 року. Прогресивно настроєна інтелігенція стає основною силою просвітницького руху. Активізація громадсько-наукового й культурно-освітнього життя вимагали від суспільства появи якісно нової особистості, що була б здатною боротися за національні інтереси, за незалежність. Вищезазначені трансформаційні зміни в Україні поставили перед педагогікою другої половини ХІХ століття нові цілі й вимоги.

Отже, в сучасній педагогічній науці гостро постає потреба переосмислення педагогічних ідей минулого і їх активне впровадження в сучасний навчально-виховний процес. Теоретичну та практичну допомогу в розв'язанні цієї проблеми може надати вивчення історико-педагогічної спадщини українських письменників другої половини ХІХ століття.

Ступінь вивченості проблеми. Аналіз актуальних досліджень. Перші публікації, що окреслюють освітньо-педагогічну діяльність українських письменників другої половини ХІХ століття, з'явилися на початку ХХ століття: праці О.Грушевського, І.Житецького, М.Возняка, М.Гніпа, О.Гермайзе, Д.Граховецького, Б.Грінченка, С.Єфремова, В.Науменка, Ф.Савченка, Б.Познанського, С.Русової, О.Русова, О.Рябініна-Скляревського, С.Сірополка, І.Стешенка.

У Радянському Союзі тема дослідження педагогічних поглядів українських письменників другої половини ХІХ століття вважалася неактуальною переважно з ідеологічних міркувань. Активізація наукових досліджень відбулася в період «Хрущовської відлиги», а також з повноцінним набуттям незалежності: праці В.Білана, В.Борисенка, А.Волощенко, П.Зайончковського, С.Чавдарова, М.Ярмаченка й інших.

На сучасному етапі вітчизняна науково-педагогічна думка збагатилася науковими працями Л.П.Вовк «Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи й особливості)» (К., 1997), В.П.Кравця «Історія української школи і педагогіки» (Тернопіль, 1994), Б.М.Ступарика «Національна школа: витоки, становлення» (К., 1998). Наукові розвідки стосовно педагогічних поглядів Т.Г.Шевченка зробили такі вчені, як М.Лукич, О.Мазуркевич, С.Чавдаров, Д.Федоренко та інші. Проблеми освіти й виховання у спадщині

Лесі Українки досліджували: С.Т.Золотухіна (зробила ретельний аналіз підручника Лесі Українки «Стародавня історія східних народів»), Н.Опанасенко, І.Ф.Шиманська.

Велике коло питань щодо педагогічних ідей українських письменників другої половини XIX століття досліджені недостатньо. З огляду на це **метою** дослідження є комплексний аналіз педагогічних ідей українських письменників другої половини XIX століття. Вперше зробимо спробу представити їх педагогічні погляди як актуальну проблему XIX століття. Вищезазначене зумовлює такі **завдання**:

- на підставі аналізу історико-педагогічної літератури з'ясувати місце педагогічної науки в історико-педагогічній спадщині українських письменників другої половини XIX століття;
- проаналізувати педагогічні погляди українських письменників-просвітителів другої половини XIX століття;
- узагальнити педагогічний досвід українських письменників другої половини XIX століття та вивчити можливості його використання в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Друга половина XIX ст. стала періодом кардинальних змін у політичному, економічному, культурному житті країни. В цей час зароджується і широко розгортається громадсько-педагогічний рух; відбувається інтродукція різних наук: культури, психології, валеології та інших в освіту, що чітко визначає тенденції до кардинальних змін в царині педагогічної науки.

Маловідомою сторінкою біографії Т.Г.Шевченка є його педагогічна погляди. «Цю свою просвітницьку місію Шевченко усвідомлював глибоко і звершував її послідовно – до останнього постуку серця», – зазначав Олесь Гончар [1, 3]. Суто педагогічних праць Тарас Шевченко не мав, проте говорити про його педагогічні ідеї дає змогу художня спадщина митця.

Письменник все своє життя обстоював думку про всенародну освіту, був впевнений, що вона виведе селянство з соціальної темряви. Педагогічні погляди Тараса Григоровича обмежувалися освітньо-виховними питаннями початкової школи, бо саме початковій ланці письменник надавав вирішального значення у процесі виховання й навчання дітей. Т. Шевченко наполягав на цілісній системі початкової національної освіти, був впевнений, що навчання й виховання підростаючого покоління має спиратися на досягнення передової демократичної педагогіки. Великої ваги надавав Тарас Григорович недільним школам, допомагав їм матеріально: передавав їм чимало примірників «Кобзаря», написав підручник «Букварь южнорусский». Це перший підручник для навчання грамоти в школах України, що написаний українською мовою, його видання стало значною подією у розвитку народної освіти [3, 22]. В роки

заслання Тарас Шевченко розробив власний план загальної освіти, не лише дитячої, а й дорослої. У поняття елементарної освіти, крім основ граматики, письменник включив арифметику, відомості з історії, географії, етнографії. Вищезазначене зумовлюється, за Шевченком, тим, що школа мала озброювати учнів знаннями про навколишній світ, про держави і народи, які населяють земну кулю. «Це була нова програма елементарного навчання, яка різко поривала з часословом та псалтирем. Це була програма початкового навчання, світського у своїй основі навчання, визволеного з-під панування церкви, здатного розвивати свідомість школярів, їх інтерес до знань, виробляти в них більш-менш правильний погляд на світ» [6, 94].

Отже, думки поета про виховний зміст навчання, його природність, про вибір ефективних методів і прийомів, принципи свідомого й активного навчання, його доступність, цікавість не втрачають своєї актуальності і сьогодні. Увага Тараса Григоровича до недільних шкіл, участь у створенні підручників є свідченням його відданості справі народної освіти, а також показником великого значення у збагаченні народної педагогіки в цілому.

Вагомими в контексті ХХІ століття є педагогічні погляди Леся Українка. Творча спадщина письменниці є цікавою не лише художніми творами, а й педагогічними працями. По-перше, це обумовлюється актуальністю Лесиного виховного ідеалу та можливістю його реалізації в сучасних навчально-виховних закладах.

Педагогічним ідеалом для Лесі Українки є виховання всебічно розвиненої особистості, яка б була здатна боротися за національні інтереси свого народу, його національну гідність. Вищезазначена ідея патріотичного виховання висувається в сучасній Національній Доктрині розвитку освіти (2002р.), Державній національній програмі «Освіта (Україна на рубежі ХХІ ст.)», концепції «Національне виховання» й інших законодавчих актах.

Принциповим для письменниці було мовне питання. Леся Українка визначає українську мову як основну складову навчально-виховного процесу. Письменниця стверджує, що головною функцією української літературної мови є консолідація нації.

В умовах духовного уярмлення Леся Українка мусила бути просвітителем для свого народу. Вона писала твори, які виховували вільну особистість, здатну до боротьби за своє національне визволення, за незалежність, за рівність серед інших народів [4, 31]. До таких творів належить драма «Бояриня», драма-феєрія «Лісова пісня», які наскрізь пронизані мотивами волелюбства, патріотизму, почуттям обов'язку перед Вітчизною, повагою до людей. Вірші великої поетеси-просвітельки також пройняті виховним національно-патріотичним ідеалом: «Дим», «Стояла і слухала весну», «Красо України, Подолля!», «І все-таки до тебе думка лине...». У просвітницько-педагогічних поглядах Лесі Українки вагомого

значення набуває концепція вчителя, що ґрунтується на принципах гуманізму, демократії, толерантності. На думку поетеси-просвітительки, вчитель повинен поважати особистість учня, мати ґрунтовні знання, забезпечувати гармонійність інтелектуального та морального розвитку дитини.

Отже, художньо-педагогічний доробок Лесі Українки заряджений потужним навчально-виховним потенціалом. Засади національно-патріотичного виховання, концепція вчителя, що обстоювала поетеса, робить її творчу спадщину актуальною для сучасних науково-педагогічних досліджень.

Значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки другої половини ХІХ століття зробив Іван Франко. Науковий і художній доробок митця дає підстави говорити про власну педагогічну систему поета-просвітителя. Іван Франко на прикладі власних художніх творів доводить, що основними принципами навчально-виховного процесу є природовідповідність, культуровідповідність, науковість, систематичність і послідовність, інтегрованість наукових знань, виховне навчання, зв'язок навчально-виховного процесу з реальним життям, індивідуалізація (художні твори: «Грицева шкільна наука», «Малий Мирон», «Святий Валентій», «Похорон», «Бідний Генріх», «Іван Вишенський», «Мойсей» та інші; наукові праці: «Наука і її взаємини з працюючим класом», «Поза межами можливого», «Що таке поступ?» та інші) [2, 27].

Іван Франко невпинно боровся за розвиток української національної школи на засадах демократизму, волелюбності, гуманізму. Письменник-просвітитель вважав, що стрижнем усієї системи виховання має бути національна ідея, яка б сприяла ідентифікації кожної особистості як громадянина української держави. Особливо гаряче письменник обстоював українську мову та літературу.

Отже, Іван Франко зробив потужний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки: обґрунтував принципи навчально-виховного процесу, сприяв розвитку української школи на засадах національно-патріотичного виховання. Мету й завдання національної системи виховання Іван Франко розглядав відповідно до потреби служіння українській нації, боротьбі за самостійну, незалежну, демократичну Україну.

Особливої актуальності в сучасній педагогічній науці набули педагогічні погляди Івана Семеновича Нечуя-Левицького. Батько письменника-педагога був освіченою людиною прогресивних поглядів: мав велику домашню книгозбірню і на власні кошти влаштував школу для селян, в якій його син і навчився читати й писати. Ще змалку І. Левицький познайомився з історією України. На сьомому році життя хлопця віддали в науку до дядька, який вчителював у духовному училищі при Богуславському монастирі. Там І. Левицький опанував латинську, грецьку та церковнослов'янську мови. Незважаючи на сувору дисципліну, покарання й схоластичні методи викладання, хлопець навчався

успішно й після училища в чотирнадцятилітньому віці вступив до Київської духовної семінарії, деякий час працював у Богуславському духовному училищі викладачем церковнослов'янської мови, арифметики та географії. В 1861 році І. Левицький вступає до Київської духовної академії. Не задоволений рівнем освіти в академії, вдосконалює свої знання самотужки: вивчає французьку й німецьку мови, читає твори української та російської класики, європейських письменників Данте, Сервантеса, Лесажа та ін., цікавиться творами прогресивних філософів того часу. В 1865 році І. Левицький закінчує академію зі званням магістра, але відмовляється від духовної кар'єри й викладає російську мову, літературу, історію та географію в Полтавській духовній семінарії (1865 – 1866), в гімназіях Каліша (1866 – 1867) та Седлеця (1867 – 1872). З 1873 року І. Левицький працює у Кишинівській чоловічій гімназії викладачем російської словесності, де очолює гурток прогресивно настроєних учителів, які на таємних зібраннях обговорювали гострі національні та соціальні проблеми. Все вищезазначене свідчить, що педагогічні погляди Івана Семеновича відзначалися демократичністю і толерантністю.

У романі «Хмари» Нечуй-Левицький зробив спробу показати новий тип вчителя-інтелігента. Письменник-просвітитель ішов від реальних життєвих фактів. Спостереження за діяльністю професорів і студентів Київської духовної семінарії, гуртка «хлопоманів» при місцевому університеті, враження від лектури Тургенєва давали ґрунт Івану Семеновичу Нечую-Левицькому для глибокого осмислення педагогічних проблем вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ століття.

У повісті «Хмари» автор показує тяжке життя вчителя: «Одчинивши двері, він увійшов у сіни й заглянув у клас, малий, тісний, з облупленою глиною на стінах. На долу були бакаї, неначе на шляху, на лавках лежав порох, як на вигоні. Радюк думав, що в школі нема й живої душі, й одхилив двері з сіней в кімнату. В кімнаті на ліжку спав москаль...» [5, 238]. Але ті скрутні умови життя не заважали, зокрема, Павлу Радюку працювати над собою: «Між тими паперами було багацько писаній і літографованих перекладів нових європейських авторів: Ренана, Бгохнера, Фейєрбаха, Прудона, деякі заборонені цензурою твори Шевченка і багато дечого іншого» [5, 226].

Павло Радюк добре означив призначення вчителя для України: «Ми, тату, носимо народну свиту, бо ми народовці, стаємо на бік народу; ми націонали! Ми протестуємо нашою свитою проти деспотизму, який насів на нашу українську національність, на нашу мову, на нашу літературу, на наше життя. Ми тут протестуємо проти всякого деспотизму і стаємо на бік нашого народу боронячи його од панства, та ще й чужого, од впливу чужих мов, чужої віри, од впливу всіх чортів і бісів, які тільки посміли покласти свою ворожу руку на наше добро, на наш народ» [5, 224].

Висновок. Аналіз порушеної теми: «Педагогічні погляди українських письменників другої половини ХІХ століття» дозволяє зробити висновок, що вищезазначені українські письменники-просвітителі кардинально змінили традиційний на той час погляд на мету, завдання, зміст і методи педагогіки. Були відданими справі народної освіти, займали провідне місце у збагаченні вітчизняної педагогічної думки. Педагогічні ідеї Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, І.С. Нечуя-Левицького вражають глибокою науковістю та вмінням їх творчого втілення. Отже, активне використання позитивного педагогічного досвіду українських письменників другої половини ХІХ століття є сьогодні запорукою відродження й розвитку національної освіти й виховання в умовах демократичної Української держави.

Література

1. Гончар Олесь. Батько Тарас – дітям / Гончар Олесь // Тарас Шевченко. Буквар. – К., 1991. – С. 3.
2. Григорій Касянович. Педагогічні ідеї Івана Франка (до 150-річчя від дня народження Каменяра) / Григорій Касянович // Рідна школа. – №10 (921), жовтень. – 2006. – С. 27.
3. Микола Лукич. Шевченкова педагогіка / Микола Лукич // Рідна школа. – №3 (832), березень. – 1999. – С. 22.
4. Наталія Опанасенко. Виховний ідеал Лесі Українки в сучасній школі / Наталія Опанасенко // Рідна школа. – №6 (893), червень. – 2004. – С. 31.
5. Нечуй-Левицький І.С. Творив двох томах / Іван Семенович Нечуй-Левицький. – Т.1. – К. : Наукова думка, 1985. – 640с.
6. Чавдаров С.Х. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка / С.Х. Чавдаров – К., 1953. – 208 с. Бібліографія в кінці кожної сторінки.

ПСИХОЛОГІЯ

О. Аматьєва

УДК 159.924-053.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито теоретико-методологічні основи проблеми вербалізації емоцій у дітей дошкільного віку, визначені психолого-педагогічні умови. Запропонована система роботи, яка включає наступні етапи: сприйняття емоційних проявів, адекватне розуміння їх модального значення; їх зовнішнє вираження у слові, інтонації, у виразних рухах.

В статье раскрыты теоретико-методологические основы проблемы вербализации эмоций у детей дошкольного возраста, определены психолого-педагогические условия. Предложена система работы, которая включает следующие этапы: восприятие эмоциональных проявлений, адекватное понимание их модального значения; их внешнее выражение в слове, интонации, в выразительных движениях.

Ключові слова: мова, мовлення, вербальні та невербальні засоби виразу мовлення, емоції, вербалізація емоцій дітей дошкільного віку.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, розробка якого знаменує новий етап розвитку національної системи дошкільної освіти, визначене основне призначення дошкільного навчального закладу - соціалізація дитини, її адаптація до існування серед людей, виховання ціннісного відношення до світу природи, предметів, людей, власного "Я". При цьому перевага надається "навчанню дітей науці і мистецтву жити серед людей".

Рішення цієї задачі припускає формування у дітей широкого кола знань про оточуючий їх соціум, умінь встановлювати контакти, навичок спілкування з оточуючими, а також високий рівень розвитку емоційної сфери.

Емоції відіграють важливу роль у житті людини, у мотивації її вчинків. Емоційний початок пронизує всі сторони людської природи.

У Базовому компоненті дошкільної освіти поставлено завдання: дитина до закінчення дошкільного віку має орієнтуватися в назвах і специфіці проявів основних (базових) емоцій (інтересу, радості, подиву, горя, гніву, відрази, презирства, страху, сорому, провини тощо), розрізняти прояви кожної з них. При цьому діти мають вміти встановлювати причинно-наслідкові і значущі зв'язки між подіями життя, своїми переживаннями і виразом обличчя; вміти передавати свої почуття мімікою, жестами, словами; розрізняти моральні, інтелектуальні та естетичні почуття, називати основні з них, вживати ці назви у спілкуванні. [3]

Аналіз практики роботи дошкільних закладів показав необхідність проведення спеціального навчання дітей старшого дошкільного віку розумінню, а потім усвідомленому відображенню у мовленні як своїх емоційних переживань, так і емоцій інших людей.

Нерозробленість означеного аспекту проблеми емоційного і мовленнєвого розвитку дошкільників обумовила вибір теми нашого наукового пошуку: "Психолого-педагогічні умови вербалізації емоцій у дітей старшого дошкільного віку".

Об'єкт дослідження — мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження — методи удосконалювання емоційного і мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження: визначити психолого-педагогічні умови вербалізації емоцій, розробити та апробувати методи вербалізації емоції у дітей старшого дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження: процес вербалізації емоцій у дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо забезпечити такі психолого-педагогічні умови: ознайомлення дітей зі способами вираження емоцій у людей (є "мовою емоцій"), використання різних видів наочності (пиктограми та ін.), емоційна насиченість процесу навчання.

Задачі дослідження:

1. Виявити у дітей старшого дошкільного віку наявність уявлень про способи вираження емоцій.
2. Визначити рівні уміння дітей виражати емоції у мовленні.
3. Визначити психолого-педагогічні умови, ефективні для процесу вербалізації емоції у дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження визначається структуруванням процесу вербалізації емоцій у дітей старшого дошкільного віку на наступні етапи: сприйняття емоційних проявів, адекватне розуміння їх модального значення, а потім - зовнішнє вираження емоцій у слові, інтонації, що супроводжують виразні рухи (міміка, пантоміміка).

Практична значущість забезпечується запропонованою системою методів вербалізації емоцій у дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження проблеми емоцій і розвитку їх у дітей дошкільного віку завжди знаходилося у полі зору психологів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.Р. Лурія, О.В. Запорожець та ін.), які розглядають розвиток емоцій як важливу умову формування особистості дитини дошкільного віку, пов'язуючи емоційну регуляцію з інтелектуальними та вольовими процесами.

Емоції — психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого змісту явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. [6]

Емоційне життя людини наповнене різноманітним змістом: емоції виражають оцінне відношення до визначених окремих умов, що сприяють або перешкоджають здійсненню діяльності (наприклад: страх, гнів та ін.), до конкретних досягнень у ній (радість, сум), до штучних або природних ситуацій.

Розглянемо більш детально вербальні і невербальні засоби спілкування. Основним засобом комунікації між людьми є мовлення в єдності мовних (лексика, фонетика, синтаксис, словотвір та ін.) і немовних (міміка та пантоміміка) елементів.

Серед психологів відзначається розмаїтість поглядів на засоби вираження емоцій у спілкуванні. У роботах С.Л.Рубінштейна розглядаються три групи засобів. До першої групи віднесені вербальні стилістичні форми, які виражають емоційність: інтерації (посилюючі повторення), інверсії (порушення звичайного порядку слів), гіперболи, окличні обороти, переривчасті конструкції. Другу групу складають "емоційно-виразні", "виразні", "експресивні" засоби, узагальнено іменовані автором інтонаційними: ритм, пауза, модуляції голосу, голосові підкреслення. Третя група — додаткові, допоміжні, другорядні виразні засоби, які виконують роль "акомпанементу до основного тексту звукового мовлення": міміка, виразні жести, пантоміміка. [7, 8]

Розвиток емоційності мовлення у дошкільників має ряд вікових і індивідуальних особливостей. Мовлення молодшого дошкільника має яскраво виражену мимовільну емоційність. У ній, на думку Г.М. Леушиної, С.Л. Рубінштейна, присутні мовні емоційні засоби: окличні речення, експресивні обороти, що складаються зі з'єднання союзного слова "як" з дієсловом, вказівні займенники, номінативні пропозиції, стилістичні зображувально-виразні засоби (тропи, фігури), а також інтонація, жести, міміка. [7]

На думку С.Л. Рубінштейна, у мовленні дітей молодшого дошкільного віку "зовсім мимоволі проривається імпульсивна емоційність дитини". У середньому і старшому дошкільному віці спостерігається зниження імпульсивності дитячих емоцій. С.Л. Рубінштейн у цьому зв'язку відзначає, що над розвитком такої виразності мовлення, у якій емоційність не проривається, а виражається відповідно до свідомих намірів того, хто говорить потрібна ретельна робота. [8] Основними засобами навчання дітей способам вираження емоцій у мовленні психологи (Г.М. Леушина та ін.) вважають емоційно насичене мовлення дорослих (педагогів, батьків), твори дитячої художньої літератури.

Основним засобом вираження емоцій у мовленні вчені (В.А. Артемов, О.Г. Ковальов, О.К. Кульчицька, П.М. Якобсон та ін.) вважають слово. Специфічне вираження емоції одержують через виразні рухи.

Основним засобом виразності звучного мовлення дослідники називають інтонацію.

Важливим для нас є аналіз психолого-педагогічних досліджень розпізнавання і передачі емоції в інтонації мовлення. Дослідники відзначають, що активне розпізнавання і реагування на модальне значення інтонації виявляється у дошкільному віці. Діти дошкільного віку розпізнають і реагують на емоційні стани дорослих і однолітків, не уміючи визначити і назвати конкретні емоції.

Процес розпізнавання і визначення емоцій за зовнішніми експресивними проявами у дітей дошкільного віку формується поступово, чітко виявляючись до 6 років (К. Ізард, А.М. Щетиніна та ін.). Становлення і розвиток здатності розпізнавати емоції за зовнішніми експресивними проявами відбувається протягом тривалого періоду. [5]

Українські вчені (В.К. Котирло, С.Є. Кулачновська, С.О. Ладивір, Ю.А. Приходько, С.П. Тищенко) вказують на низку особливостей у розумінні дошкільниками експресивної поведінки вихователя. Так, найбільш значущою для молодших дітей є інтонація голосу; мімічні прояви експресії помічають тільки 9% дітей, до старшого віку спостерігається зростання цього показника до 65%. Відповідно продовжують не помічати і не реагують на невербальні прояви експресії вихователя 33% старших дошкільників. Автори вказують на необхідність підвищення культури спілкування педагогів з дітьми через емоційно насичені форми роботи: виразне читання художніх творів, театралізовані ігри, а також експресивне спілкування. [5]

Дослідники (В.О. Артемов, Г.О. Люблінська, Є.В. Субботський, П.М. Якобсон та ін.) вважають, що засвоєння виразних засобів дітьми відбувається двома шляхами: наслідування і цілеспрямованого навчання. Наслідування — важливий механізм надбання дитиною людського досвіду; процес складний, динамічний. Воно визначається як особливий вид навчання, названий "соціальним навчанням" (Є.В. Субботський), "одним із початкових етапів пізнання і навчання" (В.О. Артемов). [1, 2]

Вивчення проблеми емоційного розвитку в дошкільній галузі педагогічної науки пов'язане з визначенням впливу художньої літератури на естетичне і моральне виховання дітей.

Ґрунтуючись на дослідженнях А.М. Богуш, у яких відзначається значущість художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, що сприяє формуванню різних видів їх компетентності, у тому числі — виразно-емоційної і театральньо-ігрової. Перший із зазначених видів — "уміння виразно та

емоційно передавати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності, вдало поєднуючи мовні і немовні засоби виразності". Другий вид — це "наявність у дітей умінь і навичок самостійно обігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в спектаклях". [4]

Вважаємо, що художньо-мовленнєва діяльність як полікомпонентне поняття може виступати провідним видом діяльності з формування умінь дітей самостійно користуватися засобами виразності в емоційно забарвленому мовленні.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити сучасні підходи до рішення проблеми, що досліджується, а також визначити шляхи і засоби її рішення. Основним методом вербалізації емоцій у дітей старшого дошкільного віку визначені дидактичні вправи, у ході підготовки і здійснення художньо-мовленнєвої у цілому і театральної-ігрової діяльності зокрема .

Експериментальна робота проводилася в старших групах дошкільних навчальних закладів.

Методами констатувального етапу експерименту були індивідуальні бесіди, спостереження за діяльністю дітей, метод словесної фіксації ознак емоційних станів з опорою на зображення. На першому етапі вивчення проблеми для виявлення рівнів уявлень дітей про способи вираження емоцій були виготовлені п'ять зображень персонажа, що відповідають п'яти основним емоціям: радість, сум, подив, страх, гнів.

Результати проведеного обстеження оцінювалися за 3-бальною системою: не визначив емоційний стан персонажа — 0 балів, не точно визначив — 1 бал, не назвав емоцію — 2 бали, дав правильну словесну інтерпретацію емоційного стану — 3 бали.

За результатами констатувального експерименту нами були виявлені деякі особливості вербалізації емоцій у мовленні старших дошкільників. У дітей старшого дошкільного віку виявлені визначені уявлення про способи вираження емоцій за допомогою немовних засобів, що є основою сприйняття, а потім розуміння емоційного стану співрозмовника. Але відповідні показники залишилися досить низькими.

Інтенсивне використання дітьми словесних засобів передачі емоції характерно для діалогічного мовлення в повсякденному спілкуванні та іграх. Разом з тим, характерною особливістю є одноманітність їх вживання. Так, перевага була віддана дієсловним формам, що визначають дію персонажа у відповідній емоційно забарвленій обстановці. Так, сум визначався: "Він захворів", "Втратив іграшку", "З ним ніхто не хоче грати". Значно менше було

ужито прислівників. Рідко фіксувалися вербалізації типу: "Йому весело", "смутно", "смішно" та ін.

Крім того, передача окремих модальних значень основних емоцій у мовленні дітей мала значні розбіжності, на які ми указували вище. Діти легше визначають і називають емоції радості, гніву, складніше — суму. Значні ускладнення викликала вербалізація подиву. Ніхто з обстежених дітей не дав точного визначення цього емоційного стану.

Аналіз матеріалів, отриманих у ході вивчення вихідного рівня вербалізацій емоцій у дітей старшого дошкільного віку переконав нас у необхідності пошуку і розробки оптимальних психолого-педагогічних умов для рішення поставленої проблеми.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури були визначені етапи навчання вербалізації емоцій у мовленні: емоційно-інформаційний, діяльнісний, що має репродуктивну (технологічну) і пошуково-евристичну (творчу) ступіні і комунікативний.

На першому, емоційно-інформаційному етапі, у процесі аналізу художніх творів (казок, розповідей, віршів) була використана спеціально виготовлена наочність — піктограми, на яких представлені схематичні зображення мімічних і комплексу мімічних і пантомімічних засобів емоційної виразності, а також розроблені нами схематичні зображення інтонаційних засобів передачі емоцій: тембру, темпу, гучності.

Ознайомлення дітей із важкими для сприйняття дошкільників абстрактними поняттями, що складають інтонацію — тембром, темпом, гучність проходило з використанням розробленої нами наочності (схеми). Виготовлення схем, які позначають темп і гучність проходило разом із дітьми. Для цього була проведена серія комбінованих занять, на яких використовувався прийом "Намалюємо, що буває гучним" (тихим, швидким, повільним).

Паралельно з цим на заняттях по формуванню звукової культури мовлення проводилася робота над технікою мовлення — звуковимовою, удосконалюванням голосових умінь (темпом, тембром, гучністю).

Другий, діяльнісний етап роботи включав технологічну і творчу ступіні. Метою цього етапу було формування у дітей умінь і навичок використання засобів емоційної виразності для передачі емоцій у діалогічному і монологічному мовленні.

Експериментальна програма навчання дітей старшого дошкільного віку вербалізації емоцій у мовленні на діяльнісному етапі була побудована з урахуванням поступового ускладнення завдань, пропонованих дітям. Види театральної-ігрової діяльності були дібрані так, щоб відбувалося поступове засвоєння емоційних засобів мовлення.

Основним засобом навчання дітей способам передачі емоцій у мовленні в процесі підготовки до театралізованих ігор і інсценівок були розроблені нами імітаційно-ігрові і творчі вправи. (Наприклад: "Скажи, як Я", "Зроби, як Я", "Впізнай за голосом", "Впізнай за ходом", "Впізнай з якої казки герой").

Метою творчої ступені діяльнісного етапу навчання емоційного забарвлення мовлення було формування у дітей умінь і навичок самостійного пошуку і використання засобів для передачі емоцій у мовленні персонажів художніх творів у процесі підготовки і наступної драматизації або інсценівки.

На третьому, комунікативному етапі були створені умови для закріплення дітьми отриманих знань, умінь і формування навичок свідомого користування засобами вираження емоцій для рішення комунікативних задач у творчих сюжетно-рольових іграх, у навчально-мовленнєвій діяльності і повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками. З цією метою були використані розроблені нами емоційно-мовленнєві етюди.

Емоційно-мовленнєві етюди використовувалися як спеціальні комунікативні ситуації із заданим текстом відомого дітям художнього твору або ситуацією спілкування. Етюди слугували перехідною ланкою від навчання дітей вербалізації емоцій у мовленні до самостійного добору і використання ними засобів емоційної виразності в активній мовленнєвій практиці. Більше уваги було приділено формуванню у дітей навичок використання стійких формул, що відповідають мовленнєвому етикету (вітання, прощання та ін.).

Оптимальними в процесі вербалізації емоцій у мовленні дітей старшого дошкільного віку визначені такі психолого-педагогічні умови: залучення дітей до різних емоційно-насичених видів діяльності, що взаємодоповнюють один одного (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова); комплексне рішення задач у процесі навчання дітей і поетапне засвоєння ними засобів передачі емоції у мовленні, наявність позитивних емоційних стимулів навчання (піктограми, мовленнєва і рухова наочність і т.ін.); максимальна мовленнєва активність; створення емоційно-комунікативних мовленнєвих ситуацій тощо.

Література

1. Артемов В.А. Курс лекцій по психологии. — Харьков, 1985.
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1991.
3. Базовий компонент дошкільної освіти. — К., 1996.
4. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні нотатки. — К.: Освіта, 1997.
5. Кулачковская С.Е., Ладывир С.А., Пироженко Т.А. Учите малыша обращаться с детьми и взрослыми: Метод. реком. — К., 1993.
6. Психология: Словарь/Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989. — Т.1.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989. — Т.2.

Н. Нікітіна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.147: 81'243

**СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ**

У статті аналізуються можливості використання ідей синергетики у процесі викладання іноземної мови як методологічної парадигми в умовах вимог нової парадигми іншомовної освіти. Узагальнено базові наукові погляди синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці Використання синергетичної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах. Запропоновано психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. В основу технології створення ситуацій успіху у процесі викладання іноземної мови покладено проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів старшокласників.

Ключові слова: синергетика, ситуація успіху, технологія та техніка викладання.

Н. Никитина

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Славянского государственного педагогического университета

**СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье анализируются возможности использования идей синергетики как методологической парадигмы в процессе преподавания иностранного языка в свете требований новой парадигмы иноязычного образования. Обобщены базовые научные взгляды на синергетику, которые составляют понятийную и классификационную основу ее применения в педагогической теории и практике. Предложен психолого-педагогический механизм создания ситуаций успеха на основе технологии проектирования и реализации педагогической системы адекватной когнитивным и эмоционально-волевым состояниям учеников.

Ключевые слова: синергетика, ситуация успеха, технология и техника преподавания.

N. Nikitina

– candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of Foreign language of Slavyansk State Pedagogical University

THE SYNERGY ASPECTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

This article analyses the possibilities of employment the ideas of synergy as methodological paradigm in the process of teaching foreign language in the light of new demands of foreign education. The basis scientific views of synergy are generalized in the article. These views make the conceptual and classification principles of it employment in the pedagogical theory and practice. It is suggest the psychological and pedagogical mechanism of creation the situation of success at the foreign language lessons.

Key words: *synergy, the situation of success, technique, technology of teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Відповідно до вимог нової парадигми іншомовної освіти та нових вимог до якостей учителя іноземних мов у рамках його організації актуальною є проблема пошуку підходів, технологій, методів формування особистості здатної до самореалізації. Формувати у учнів позитивну „Я – концепцію” дозволяє синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених використанню синергетичного підходу до процесів виховання та навчання, особливий інтерес викликають праці Н.М. Таланчука з питань системно-синергетичного підходу до організації виховної практики середнього професійного навчального закладу, В.М. Яковлевої – з дослідження умов та причин самоорганізації середньої професійної освіти, Л.Н. Ревякіна – з проблеми синергетичної структури безперервної освіти, В.П. Корсунова, який розглядає соціальні аспекти педагогіки професійної освіти у світлі системно-синергетичного підходу, М.І. Рожкова – з питань організації і виховних функцій у середній школі, А.Л. Уманського, який розглядає зміст внутрішніх організаторських механізмів синергетичної діяльності педагогічних та учнівських колективів у освітніх закладах.

Узагальнюючи праці цих учених, ми можемо виділити ряд таких базових наукових поглядів синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці. А саме:

1. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвиток особистості лише за умови відкритості для

- нових соціальних і педагогічних впливів, а тому, їх функціонування та розвиток повинні будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку.
2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: із одного боку, руйнівна, оскільки малі флуктуації у певних умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – вона творча, оскільки хаос лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку.
 3. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливого значення набувають не лише стійкість і необхідність, але нестійкість та випадковість, які складають основу дійсності. Процес самоорганізації здійснюється у результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний із переходом від нестійкості до стійкості.
 4. Нове виникає у результаті біфуркацій як одночасно життєво необхідне і непередбачене, що охоплює і перетворює важливі „вузлові” моменти розвитку тієї чи іншої події та у той же час програмує нові умови удосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів розвитку спектра відносно стійких структур – аттракторів еволюції.
 5. Синергетично організованій системі не можливо нав'язувати те, що вступає у протиріччя з її внутрішнім змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Використання ідей синергетики у процесі викладання іноземної мови як „методологічної парадигми” дозволяє розглядати наступні складові: використання ідей синергетики у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітнього середовища навчального закладу; дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти в цілому і іноземної мови зокрема; використання ідей синергетики для управління навчально-виховним процесом.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати можливості синергетичного підходу у процесі викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Окреслені вище наукові підходи використання синергетичної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу

учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах.

Розглянемо, у який спосіб можуть бути актуалізовані потреби більш високих рівнів (відповідно до теорії потреб А. Маслоу) у процесі навчання іноземної мови. Зважаючи на те, що сучасний старшокласник значною мірою реалізував свої фізіологічні потреби, до завдань школи входить забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, задоволення потреб учнів у розумінні та спілкуванні, а також у визнанні та повазі. Цьому можуть допомогти ефективні техніки управління учнями у процесі викладання іноземної мови, що спрямовані на реалізацію дітьми потреб третього, четвертого рівнів на етапах підготовки їх до навчання, безпосередньо при навчанні, а також при супроводі навчання. Для того, щоб досягнути успіху у вивченні іноземної мови, необхідним є розуміння думок і почуттів дитини, готовність її любити, тобто прийняття учня. Ці почуття дозволяють створювати психологічний контакт, встановлювати особистісну взаємодію з учнями. Прийняття людини є обов'язковою умовою у вибудовуванні допоміжних навчанню стосунків. На думку К. Роджерса, учитель, створюючи такі взаємини, забезпечує особистісний ріст своїх вихованців. Він вважає, що прийняття - це тепле ставлення до людини незалежно від її стану, поведінки чи почуттів. Прийняття передбачає розуміння учня і усього, що у ньому є як природне, що відповідає його природі, навіть якщо це не відповідає культурним уявленням і моральним установкам учителя [2, с.86]. Не сприймається у дитині лише те, що загрожує здоров'ю людей та власному здоров'ю учня. Ми вважаємо, що прийняття, у першу чергу, створення і підтримка необхідного психологічного контакту є необхідною умовою успішної взаємодії, запорукою майбутніх успіхів учнів. Прийняття означає позитивне ставлення до особистості дитини незалежно від її поведінки, що дозволяє перейти до більш глибокої взаємодії – залучення. Залучення відбувається за спільної діяльності учителя та учня, при відображенні учителем як зовнішніх (постава, жести, дихання), так і внутрішніх (стилі мислення) особливостей діяльності учня. Важливо зазначити: якщо прийняття дитини не буде досягнуто у навчанні, то вона буде реалізовуватися за його межами, там, де її розуміють і приймають (див. схему 1.):

Відомо, що розвиток і навчання відбувається під час взаємодії людини з навколишнім середовищем. Ця взаємодія здійснюється в його активній діяльності. Розуміючи, що прагнення учня до тієї чи іншої діяльності багато у чому визначається природними задатками, автентичністю його особистості, заохочується і стимулюється будь-яка активна діяльність учня. Ще краще, якщо учитель, наставник бере участь у цій діяльності разом зі своїм учнем.

Схема 1. Технічне залучення до внутрішнього стану учня



Основна завдання учителя під час навчання іноземної мови-залучення учня до діяльності і створення ситуації успіху в цій діяльності.

Передусім необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. Слід розділяти поняття „успіх” та „ситуація успіху”. Ситуація - це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх -це результат подібної ситуації. Ситуація - це те, що здатний організувати учитель[1, с. 54].

Безумовно, переживання успіху навіює людині впевненість у власних силах. З'являється бажання знову досягнути хороших результатів, виникає відчуття внутрішнього благополуччя, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальне ставлення людини до навколишнього світу.

На перший погляд видається, що достатньо учителю декілька разів дати можливість учню відчувати успіх, як сам по собі буде забезпечений високий рівень мотивації, інтересу, пізнавальної активності. Але така ситуація може призвести до протилежного результату: постійна успішність може сформувати не стільки активне, скільки звичне, і, можливо, індіферентне ставлення до навчання. Крім того, постійне очікування позитивного результату негативно впливає на розвиток вольових якостей учня: він ухиляється від подолання труднощів, розгублюється у складних навчальних і життєвих ситуаціях, у його поведінці починає переважати мотив „уникання невдач” та ін. Загалом емоція успіху не є сильним переживанням, якщо результати діяльності не значущі для її суб'єкта. Через зниження значущості переживання успіху ми, дорослі, впливаємо на формування у дитини ставлення до всього навчально-виховного процесу. Через це,

оцінюючи дітей, необхідно виходити з індивідуальних особливостей кожної дитини. Якщо вона все-таки просувається уперед, необхідно її підтримати, підбадьорити, нагородити, для того щоб не відчувала невдачу, порівнюючи свої результати з раніше визначеними нормами, особливо якщо вони для неї недосяжні.

Під технологією створення ситуацій успіху у процесі викладання іноземної мови ми розуміємо проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів старшокласників. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення підлітком стану успіху, який активізує його позитивний загальноособистісний розвиток.

Якими ж мають бути педагогічні умови створення ситуацій, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів у процесі викладання іноземної мови?

У першу чергу необхідно вказати на потребнісно-мотиваційне співпадання (конгруентність) у системі „педагог – старшокласник” [3, с. 21].

Потребнісно-мотиваційна конгруентність у системі „педагог-старшокласник” — це психолого-педагогічне явище співпадання (поєднання) спрямованостей на усіх цих людей, що породжує синхронізацію та інтеграцію їхніх зусиль під час вирішення навчально-пізнавальних, комунікативних чи інших соціально-педагогічних завдань. Явище співпадання фіксується нами за:

- гармонійністю взаємин у системі „педагог-старшокласни”;
- прагненням обох сторін до позитивної співпраці;
- залученням до спільної навчально-виховної діяльності як у школі, так і за її межами;
- позитивним ставленням старшокласника до цілей спільної діяльності;
- адекватним прийняттям вихованцем форм, методів та способів вирішення навчальних завдань, що виникають;
- позитивним ставленням учня до оцінки з боку вчителя до результатів його навчальної чи іншої діяльності;
- адекватною самооцінкою у вчителя та учня;
- станом емоційного вдоволення і в педагога, і у старшокласника як результатом їхньої спільної діяльності.

Без відчуття успіху в учня зникає інтерес до вивчення іноземної мови, проте досягнення успіхів у його навчальній діяльності ускладнено низкою обставин, серед яких можемо назвати недостатність знань і умінь, психологічні та фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція та інші [1, с. 47]. Через це педагогічно виправдано створення, у рамках

синергетичного підходу, для старшокласників ситуацій успіху - суб'єктивного переживання задоволення від процесу і результату (у цілому чи певною мірою) самостійно здійснюваної діяльності. Технологічно я допомога здійснюється у психологічній атмосфері радості і схвалення, що підтверджується вербальними та невербальними засобами. Слова, що підбадьорюють, та м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звертань так, як і відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють психологічний фон. Що допомагає учневі виконати поставлені перед ним завдання.

Для того, щоб створювати ситуацію успіху, необхідно, щоб навчальний матеріал був доступним і зрозумілим. Цьому сприяє полімодальне подання навчального матеріалу, навчальні метафори, відповідність стиля учителя стилям учнів, розвиток візуальних здібностей, формування нових мислительних стратегій (схема 2).

Полімодальне подавання інформації означає, що учень інформацію повинен бачити, чути, оперувати нею. [4, с 63].

Суть полі модального подавання полягає у різнобічному описі процесу, явища. Інформація подана у різнобічному описі, у вигляді таблиць, графіків, діаграм, рисунків, що супроводжується поясненням учителя.

Схема 2. Техніки навчання, спрямовані на розвиток пізнавального інтересу



Другою умовою успішності навчання є використання навчальних та управляючих метафор. Реалізація навчальних метафор має на меті застосування прийомів спрощення змісту навчального матеріалу через використання аналогій, спрямованих на створення внутрішніх зв'язків між новим змістом і старим, добре відомим. Слід звернути увагу на деякі особливості використання навчальних метафор. Метафора не є повністю тотожною викладеному явищу, вона показує його з іншого боку, з іншої точки зору, при цьому влучно відображається суть, основна ідея явища. Важливо зазначити, що метафора не потребує пояснення. До розуміння суті

явища, що вивчається, через метафору учень має прийти сам. Метафора повинна бути образною, вона повинна бути емоційно насиченою, метафора - це „куля зі зміщеним центром”, вона застрягає у свідомості на роки, визначає структуру та стиль мислення, виступає керівництвом до дій (Схема 3).

Схема 3. Класифікація метафор за Плігіним А.А.



Відповідність стилів учителя та учня означає, що учитель під час індивідуальної роботи має організувати навчально-виховний процес відповідно до базової стратегії мислення учня. Оскільки кожна навчальна група (клас) є певною сукупністю учнів, то вимагається особливий підхід до кожної з них.

Необхідність розвитку візуальних здібностей обумовлена тим, що, вже починаючи із п'ятого класу, здатність „бачити слова очима мозку” [3, с.153] є основним ключем до академічного успіху. Кожна система сприйняття має власні тонкощі та особливості. Учні, які мають труднощі у навчанні, не можуть перевести почуту ними інформацію (вхід) у внутрішню, візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію. Для успішності навчання необхідно розвивати здібності до візуалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми синергетичного підходу до управління освітніми процесами, у тому числі і викладання іноземної мови, системно-синергетичного підходу до вивчення соціальних впливів та місця у них освітніх інститутів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її

розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу. За якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

Література

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1999.-169с.
2. Лопатин А.Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками.// Ярославский Педагогический Вестник: науч.-метод. журнал. – ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – С. 21-22.
3. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. Труды /В.С.Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт.-К.; Академия, 2002 -640с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителей/ А.В.Хуторской. – М.:Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320с.

Д. Шульженко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова

УДК 159.9. 88.484

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРУ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

У статті розглядаються питання психолінгвістичних аспектів особливостей мовлення дітей зі спектру аутистичних порушень. Представлені окремі підходи до вивчення генезису феномена мовлення у психічній структурі особистості аутичної дитини.

В статье рассматриваются вопросы психолингвистических аспектов особенностей речи у детей с нарушениями аутистического спектра. Представлены отдельные подходы относительно изучения генезиса феномена речи в психической структуре личности аутичного ребёнка.

Ключові слова. *Спектр аутистичних порушень. Психолінгвістика. Феномен мовлення. Мовленнєва діяльність. Мовленнєве середовище. Мовленнєва ситуація.*

The article examines the psycholinguistic aspects of the peculiarities of the speech of the children with autism spectrum disorder. A number of approaches are presented towards the study of speech phenomena genesis in the mental structure of autistic children's identity.

Key words. *Specter of autistic disorders. Psycholinguistics. Speech phenomena. Speech activity. Language environment. Speech situation.*

Мовлення є психологічним процесом формулювання та передачі думки засобами мови. Психологічний процес мовлення є предметом розділу психології, який ми називаємо «психолінгвістикою». Так О.О. Леонтьєв стверджує, що «об'єктом психолінгвістики є сукупність мовленнєвих подій або мовленнєвих

ситуацій»[1, с.16]. Однак, на думку І.М. Румянцевої, об'єкт лінгвістики О.О. Леонт'євим « представлено лише у зовнішньому та достатньо вузькому плані. «Мовленнєва подія» та «Мовленнєва ситуація» - це завжди вже зовнішній результат, але йому передують та в нього включаються внутрішні процеси, - такі, як сприймання та народження мовлення на глибинних психофізіологічних та психічних рівнях, і це також, можливо в першу чергу є об'єктом психолінгвістики [4, с.41]. Автор пропонує застосовувати більш слушне, на її погляд, визначення психолінгвістики О.О. Леонт'євим про те, що предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку та мовленням як головною « твірної» образу світу[1, с.19]. При цьому вчена пропонує замінити термін «мовленнєва діяльність» на термін « мовлення»,. тому, що мовлення розглядається нею у якості вищої психічної функції людини. І.М. Румянцева, відомий сучасний дослідник в області мовленнєвих досліджень, пропонує вважати більш слушною думку про те, що мовлення як один із психічних процесів має розглядатися у єдності 5 аспектів: семіотичної системи, психіки, психофізіології, поведінки та діяльності. Принцип комплексності розуміння мовлення, на думку вченої є надзвичайно важливим у психолінгвістиці.

Актуальні нині дослідження проблеми подолання аутизму розвиваються у різних світових напрямках, в залежності від поставленої мети, - в медичному, педагогічному, психологічному, соціальному, дефектологічному аспектах.

Як правило, труднощі у диференціальному діагнозі аутизму від інших нозологій, таких як: олігофренія, алалія, полісенсорні розлади виникають тоді, коли дитину треба направити до дошкільного або шкільного закладу, визначити для неї зміст освіти та створити психолого-педагогічні умови для навчання та виховання. Сьогодні практика корекційної допомоги дітям зі спектру аутистичних порушень представлена у більшості випадків індивідуальною формою навчання та виховання в домашніх умовах. Дитина, якій властиві страхи в умовах соціуму самотійно не може подолати комунікативні бар'єри, її спілкування з людьми обмежене, і тоді, коли однолітки добувають якісні, такі необхідні для їхнього розвитку мовленнєві досягнення вона, усамітнюючись, страждає від браку позитивних емоцій від дитячих ігор під час який розвивається мовлення; натхнення, яке стимулює активність і самотійність у мовленнєвих ситуаціях і опиняється в умовах усамітнення, коли джерелом мовлення є комп'ютер і телевізор, які обрані як об'єкти, що надають мовленнєву інформацію, проте не вимагають діалогу. При цьому мовлення за змістом і формою набуває властивостей тих джерел, які є індивідуальними уподобаннями для дитини. Так, одній групі дітей подобається реклама, іншій – кулінарні програми та телевізійні матеріали, що викликають споживчий інтерес; інші занурюються у зміст інтелектуальних проєктів, в яких може бути безліч пізнавальної інформації, де можна спостерігати народження думки, дискусії на

різні теми; інші переглядають мультфільми, вивчаючи мовлення і мову персонажів. Результатом такого способу засвоєння мовленнєвих одиниць є несвідоме копіювання монологів і діалогів, почутих і засвоєних поза свідомості дитини, і, реалізованих в майбутньому з метою власних аутистично-мовленнєвих презентацій. При цьому відбуваюся складні структурування аутистичних порушень, як вторинних, вже сформованих згідно теорії коморбідності, за якою причинами аутизму можуть бути різні як біологічні так і психогенні чинники, що спричинили утворення спектру аутистичних розладів від легкої до тяжкої форми. За результатами нашого монографічного дослідження розроблено та впроваджено у практику роботи державних та освітньо-реабілітаційних дошкільних та шкільних закладів України класифікації аутичних дітей, що відображають з одного боку аутистичну складову, а з іншого – особливості перебігу психічних процесів у аутичних дітей [6].

Базові показники цих порушень, відповідальні за ті чи інші сегментні, модальні, афективні, регуляторні, діяльнісні, когнітивні, комунікативні, мовленнєві диференціації, насамперед, комбінуються одне з одним, шар за шаром конструюючи найскладніші комбінації дефектів інтелекту, мовлення, регуляції та поведінки, створюючи первазивні (системнопроникаючі) в психіку дитини конгломерати, що блокують її подальший адекватний розвиток, виховання і навчання. Одним із таких психічних конгломератів є мовлення аутичної дитини. Якщо розглядати його на основі теорії афективної сфери людини (О.Р. Баєнська, О.С. Нікольська). Так *Р. Н. Knapp* пише: « В мовленні під впливом емоцій відбуваються різноманітні формальні зміни. Це – порушення граматичної структури, зсуви граматичних часів, повтори,, риторичні питання та інші зміни лінгвістичних засобів» [7, с.14]. Особливості мовлення аутичних людей згідно цієї теорії проявляються в ехололіях, викликаних тривогою дитини під час діалогу, відповідях і у спробах про щось запитати. Багаторазова повторювання слів, фраз, які не відносяться до теми актуальної мовленнєвої ситуації, заміна очікуваних мовленнєвих моделей (відповідь, запитання, висловлення тощо) є аутистичними сегментами мовлення дитини. Модифікації сегментів мовлення аутичної дитини є результатом стану психічного напруження дитини в комунікативній ситуації, відмовою вступати в контакт, користуватися мовленням як інструментом навчальної, ігрової та іншими видами діяльності. Разом з тим, згідно за *О.О. Леонтьєвим*, мовленнєва діяльність також є психологічно організована подібно до інших видів діяльності та з одного боку, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається зі послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль...). Мовленнєва діяльність може виступати як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, мовленнєвими діями, мовленнєвими операціями, або у формі мовленнєвих дій, які включені у невербальну діяльність. Автор цієї теорії та

його послідовники, яка є загальноприйнятою у вітчизняній психології стверджують, що під мовленнєвою діяльністю розуміється сам феномен мовлення.

При аутистичних, тобто психічних першазивних порушеннях у дітей феномен мовлення визначається системним порушенням його складових, несформованістю його діяльнісного, змістового та особистісного компонентів [5]. В докторській дисертації В.М. Синьовим була запропонована система вивчення інтелекту у розумово відсталих учнів на основі системного підходу та врахування діяльнісного, змістового та особистісного компонентів за умов цілісної корекції саме інтелектуальних порушень. Цей підхід видатного українського вченого є методологічною основою нашого дослідження під час та в результаті якого, встановлено, що у дітей з аутистичними порушеннями особливості мовлення корелюють з механізмами психологічного захисту, викликаними тривогою за досконалість власного мовлення та превентивним страхом, що воно може бути незрозумілим іншими людьми. Систематично перебуваючи у складній мовленнєвій ситуації, аутична дитина схильна до стресу під час комунікативного процесу, що обумовлює її відмову від мовленнєвого спілкування, його спотворення та викривлення. Одні діти перестають зовсім користуватися мовленням, інші демонструють особливості аутистичного спектра.

Отже, ми виходили з того, що за психолінгвістичними показниками аутичні діти діляться на дві категорії: ті, що не володіють мовленням і ті, що володіють мовленням.

Категорія I. Діти, які не володіють мовленням, і яких при вступі було діагностовано за невербальними методиками. Їх віднесено до таких груп:

- 1.) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2.) група аутичних дітей із вадами поведінки;
- 3.) група аутичних дітей із вадами саморегуляції;
- 4.) група "психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих" аутичних дітей;
- 5.) група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні;
- 6.) група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій та криків, які заміщують ними активне мовлення;
- 7.) група аутичних дітей, індіферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших предметів та сильним ними захопленням.

Категорія II. Діти, які володіють мовленням і яких діагностували та оцінювали за вербальними методиками. Їх було віднесено до таких груп:

- 1.) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2.) група аутичних дітей із автономним мовленням, які характеризуються неспроможністю до активного мовлення та відсутністю мотивації проведення

діалогу; монологічними захопленнями; декламацією віршів і текстів, взятих із газет, журналів, реклами тощо;

3.) група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю, які здатні підтримувати діалог, відповідати на запитання у спосіб, який індивідуально притаманний їм. Відповіді можуть мати такий характер заміщення: на питання «*Де живеш?*» дати абстрактну відповідь; на питання пов'язане з любов'ю до тата, дати відповідь про Діда Мороза, якого в дану хвилину очікує дитина; на питання «*Що ти робиш?*» відповісти віршами героя мультфільму.

4.) група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням, які маніпулюють реальною соціально-мовленнєвою ситуацією, перетворюючи її на необхідне для них адекватне задоволення. При цьому заміщення можливої конструктивної мовленнєвої діяльності відбувається внаслідок розуміння дитиною власної неспроможності підтримувати діалог на таку тему, яка спочатку йому незрозуміла, і лише тоді, коли дитина "розшифрувала" мовленнєвий матеріал, вона включається в діалог, використовуючи "авторську мову". Йдеться про використання одних і тих самих політичних, соціальних, побутових тем, стилістичних конструкцій, запитань і відповідей, жартів, вигуків, які були вдало апробовані дитиною та незмінно "оселилися" в її свідомій мовленнєвій діяльності. Аутична дитина ехологічно повторює запитання співрозмовника, по-своєму його інтонує, а її відповідь має форму авторського аутистично-оригінального символічного, зрозумілого лише для дитини мовлення.

Як правило педагоги, батьки та інші діти, звикнувши до такої дитини, навчаються інтерпретувати її мовлення і спілкуються з дитиною в той самий спосіб, який вона, по суті, їм нав'язує з тим, щоб уникнути стану тривоги, страху, невротизму тощо;

5.) група аутичних дітей з резонерським контуром вербального мислення. І на словесне спілкування нагадує шизофренічну симптоматику, коли дитина з кожного окремого приводу пропонує своє власне бачення і висловлює судження, висновки, застереження, психологічні враження, бажання, уявлення, установки тощо. Дітям цієї групи не важлива мета їх мовленнєвого висловлювання, головне для них — концентрація уваги людей на їх особистості. Дитині здається ніби якимось питанням, що розглядається в родині, класі, уроці, під час обіду, прогулянки, може вирішити тільки вона, оскільки краще на ньому розуміється і переживає за його результат.

6.) група аутичних дітей зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням. У процесі діалогу дитині хочеться "відбутися" в якості співрозмовника, вона страждає від самого факту мовленнєвої ситуації, хоча водночас, правильно розуміючи свою вербально-комунікативну роль і значення

для оточуючих її людей, бере участь у спілкуванні. Аутичні діти правильно і точно вживають слова, які, однак, збіднюються через брак емоцій та інтонацій;

7.) група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях і називається "елективним мутизмом". Суть цієї якості мовлення полягає у вибірковості ситуації, яку обирають діти. Все залежить від того, наскільки сприятлива, комфортна і, головне, соціально-психологічно *безпечна* ця мовленнєва ситуація. В одному випадку аутична дитина адекватно справляється зі своїми мовленнєвими функціями: відповідає на уроці, підтримує діалог, має бажання поговорити з іншою людиною, декламувати вірші, розмовляти і наставляти молодшу за себе дитину, а в іншому — "закриває рота", мовчить, не відповідає на запитання; вивчивши шкільний матеріал, може його за допомогою аутомоторних дій голови ритмічно "розповісти"; а в проблемній ситуації, коли виникає потреба про щось у неї дізнатися, сама пропонує способи, які допомагають порозумітися: картки, вказування пальцями тощо.

Таким чином, спектр аутистичних порушень – це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної взаємодії і небажання дитини вступати у будь-який контакт із дорослим та дітьми, що суттєво впливає на формування та розвиток мовлення.

Література

1. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики. - М., 1997.
2. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
3. Умственно отсталый ребёнок / Под ред. А.Р. Лурия. – М., АПН РРФСР, 1960. – 240с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. - 319с.
5. Синёв В.М. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук – М., 1988. – 45с.
6. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. -386с.
7. Expression of the Emotions / Ed. By Knapp P.H. New York Academic Press, 1963.
8. Відомості про автора: Шульженко Діна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова. Контактні тел.: 050-3842956, 044- 2853393.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

О. Комов

КВНЗ “Донецький педагогічний коледж”

УДК 81'282

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ

У статті розглядаються особливості використання інноваційних технологій на уроках української мови у початкових класах, що є важливою передумовою розвитку зв'язного мовлення учнів.

В статье рассматриваются особенности использования инновационных технологий на уроках украинского языка в начальных классах, что является важным предусловием развития связной речи учеников.

In the article the features of the use of innovative technologies are examined on the lessons of Ukrainian in initial classes, that is the important pre-condition of development of coherent speech of students.

Ключові слова: *інноваційні та інформаційні технології, зв'язне мовлення.*

Сьогодні отримати нову якість освіти, використовуючи старі методи, неможливо. Сучасне життя вимагає від школи нових стратегій, сучасних технологій. Використання у навчальному процесі засобів комп'ютерних та інформаційних технологій пояснюється новими умовами життя: значним об'ємом інформації, комунікабельністю, розвитком сучасного суспільства.

Сучасний процес навчання важко уявити без технології мультимедіа, яка дозволяє ефективно використовувати текст, графіку, відео та мультиплікацію у режимі діалогу і тим самим розширює області впровадження комп'ютера у навчальному процесі.

Оновлені цілі сучасної школи зумовлюють актуальність проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів. Актуальність проблеми полягає у впровадженні педагогічної інновації як якісної та кількісної зміни педагогічної практики та підвищення якості освіти.

Відповідно до вимог програми Міністерства освіти і науки України з української мови в початкових класах передбачені уроки розвитку зв'язного мовлення, які дають можливість розвивати мовленнєву діяльність - монологічну та діалогічну, усну та писемну. “Проблема розвитку мовлення набуває актуальності у зв'язку із необхідністю піднесення національної самосвідомості українського народу” [1, С. 3]. Завдання вчителя початкової ланки - навчити дітей переказувати, записувати цей переказ і складати твори. Як правило, на цих уроках більше говорить учитель, навчаючи дітей переказувати, а учні слухають, як це

робити. В. Сухомлинський писав: “Однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель”. На жаль, на більшості уроків розвитку мовлення у початкових класах переважно працює сам учитель. Робота учня, який сидить мовчки за партою, слухає вчителя, іноді повторює й намагається запам’ятати, як правильно говорити, висловлюючи свою думку, не може забезпечити навчальні компетентності школярів з нормативного мовлення. Щоб досягти високого результату, учителю варто спланувати, розробити та провести уроки так, щоб кожний учень на уроках розвитку зв’язного мовлення говорив, висловлював свою думку й не був стороннім мовчазним спостерігачем. Тому варто ці уроки зробити нетрадиційними з використанням інноваційних технологій.

Дослідженням з психології мови та розвитку мовлення, психолінгвістики, зокрема з теорії мовленнєвої діяльності займалися Л. А. Айдарова, Б. Ф. Баєв, М. І. Жинкін, О. О. Леонтєв, І. О. Синиця; з методики навчання рідної мови та розвитку мовлення – Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. О. Фомічова. На жаль, питання впровадження інноваційних технологій у початковій школі з метою розвитку зв’язного мовлення учнів вивчено не достатньо. У роботі О. В. Комова [2] розкрито фонетико-фонологічні особливості усного та писемного мовлення учнів шкіл м. Донецька; подано систему вправ щодо розвитку усного та писемного зв’язного мовлення учнів початкової школи. Тому мета статті – зосередити увагу вчителів початкових класів на домінуючій ролі інноваційних форм навчання, що сприяють упровадженню комунікативно-діяльнісного підходу, а отже, – всебічному мовленнєвому розвитку учнів.

Особливо актуальною є проблема розвитку мовлення учнів початкових класів у російськомовних містах, яким є м. Донецьк. Дослідження мовлення населення м. Донецька (це люди різного соціального походження: учні, студенти, працівники, робітники) показало, що інформанти послуговуються не літературною формою української мови: діалектною мовою, суржилом, просторіччям [3, С. 383]. Серед учнів початкової школи м. Донецька у мовленні помічені фонетичні, лексичні, морфологічні особливості.

Серед фонетичних особливостей можна виділити такі: функціонування фонемі |a|, наприклад: *гава*^{|p|}у, *дапама*^{|гай|}у замість *гово*^{|p|}у, *допама*^{|гай|}у; відсутність приставного в, наприклад: *от*^{|крилас|} замість *від*^{|крилас|}; відсутність чергування о, е з і у закритому складі, наприклад: *вос*^{|ім|} замість *віс*^{|ім|}; вимова напівпалатального ш[|] на місці звукосполучення шч, наприклад: *то*^{|му|} *ш*^{|о|} замість *то*^{|му|} *шч*^{|о|}; м’яка вимова приголосного |p|, і напівпом’якшена вимова приголосних |n|, |v| на місці твердої, наприклад:

n'am замість *n'iam*; оглушення дзвінких приголосних на кінці слова та перед глухим приголосним, наприклад: *po'druška* замість *po'družka* тощо.

Серед лексичних виділимо такі основні особливості: вживання слова *po's'olok* замість *'selišče*; паралельне функціонування лексем *r'ik* та *god*; вживання слова *rozgo'var'ivat'* паралельно з лексемою *rozmo'vl'ati*; паралельне вживання лексеми *'m'isto* та *'gorod*; паралельне вживання слова *bat'ki*, *ro'ditel'i*, *ro'd'im'el'i*; вживання лексеми *lubij* замість *'budь-я'kij* тощо.

Серед морфологічних особливостей виділимо такі: дієслова II дієвідміни 3-ї особи однини теп. часу мають дієслівні форми I дієвідміни, наприклад: *'hode*, *'nose*, *'voze*, *'robe*, *'vođe*, *'kose*, *'laze*; вживання флексії *-om* замість *-omu* у місцевому відмінку однини прикметників та порядкових числівників чоловічого і середнього роду, наприклад: *'n'atom* замість *'n'atomu*

Використання інноваційних технологій у сучасній школі повинно стати пріоритетним завданням сьогодення. “Розвивальна електронна педагогіка посідає відповідне пріоритетне місце в комплексній інформатизації освіти” [4, С. 78]. Важливо працювати над формуванням інформаційної культури учнів на основі гуманітарних, гуманістичних і культурологічних принципів і традицій. Якщо учитель використовує інноваційні технології у своїй роботі, це означає, що процес навчання для дітей перестане бути примусовим, а стане цікавим і радісним. Принципи інформаційного впливу дозволяють відійти від традиційного планування навчальних занять. Урок стає більш результативним, тому що він має такі позитивні особливості:

- візуальне сприймання навчального матеріалу;
- зацікавленість дітей, підвищується інтерес до навчання;
- співпраця учителя і дітей для отримання більш глибоких і змістовних знань;
- проведення уроку з мультимедійним супроводом (розповідь учителя, повідомлення учня супроводжується показом слайдів);
- пошук необхідної інформації, виконання домашнього завдання, написання мультимедійного твору. Можна використовувати комп'ютерний клас, шкільну бібліотеку, домашній комп'ютер;
- самостійна робота учнів, робота у підгрупах, мінігрупах, індивідуально з використанням комп'ютерів. Робота у Всесвітній мережі Інтернет.

Слід зазначити, що комп'ютерні технології можна використовувати на будь-яких інших уроках.

Саме комп'ютерні технології допомагають дитині сприймати матеріал образно. Образне мислення допомагає учневі цілісно сприймати навчальний

матеріал, що є важливою передумовою розвитку мовлення і мислення. З'являється можливість поєднувати теоретичний та демонстраційний матеріали.

Якщо запропонувати тестовий матеріал, то він не обмежується словесним формулюванням, а може представляти собою цілий відеосюжет.

Комп'ютер спочатку сприймається дитиною як гра, але потім учні залучаються до серйозної творчої роботи, в якій розвивається особистість дитини. Поступово виробляється відповідна культура поведінки, формується світогляд.

Учні активно залучаються до створення мультимедійних проєктів. Відбувається тим самим ефективний розвиток дослідних умінь, досвід творчої діяльності, мотивація, самостійність, що є важливими чинниками у процесі розвитку зв'язного мовлення учнів; формується ставлення до комп'ютера як до засобу пізнання.

Слід зазначити, що міжпредметні зв'язки та інтегрований курс – важливі фактор оптимізації процесу навчання, підвищення його результативності, усунення перевантаження учителя та учнів. “Вивчення інтегрованого курсу підвищує в ієрархії рангові місця мотивів: шкільного навчання; творчості; обов'язку; мовленнєво-розумового” [5, С.4]. Інтегрований курс має великі можливості щодо розвитку зв'язного мовлення. На таких уроках має місце мовленнєво-розумовий мотив та мотив обов'язку, що сприяє кращому розвитку мислення, мовлення і відповідальності за свої справи. Вище місце в ієрархії мотиву навчання свідчить про більшу привабливість шкільного навчання для учнів, що вивчають інтегрований курс. Крім того в експериментальній групі більше учнів зацікавлені навчанням взагалі, в усіх його видах, у той час як учні контрольної групи віддають перевагу вивченню тільки одного окремого улюбленого шкільного предмету.

При вивченні інтегрованого курсу значно більше дітей включають у свою творчу діяльність навчання, крім того, полюбляють складати казки, вірші, пісні, оповідання. У цьому випадку можна казати про “підтримку” цим видом діяльності розвитку мовленнєво-розумового мотиву і навпаки.

Достатньо ефективним є використання міжпредметних зв'язків уроків розвитку зв'язного мовлення і уроків образотворчого мистецтва та трудового навчання, або впровадження інтегрованого курсу “Розвиток зв'язного мовлення і образотворче мистецтво”. Саме ці міжпредметні зв'язки забезпечать розвиток комплексу мовленнєвих умінь та художніх здібностей дітей.

Реалізація взаємозв'язку розвитку мовлення і художньої творчості дітей служить раціональна організація активної діяльності учнів на уроці. Таке навчання пробуджує у дітей інтерес до навчання. Глибокий інтерес формується під впливом змісту матеріалу, прийомів, методів, які дають змогу учням

міркувати, займатися дослідницькою, пошуковою роботою. Властивості мистецтва слова, особлива якість словесного образу будуть зрозумілишими молодшому школяру у співставленні зі специфікою образотворчого мистецтва. Художній текст у всіх його різноманітних формах дає змогу краще зрозуміти природу мистецтва.

Досвід організації навчального процесу з активним використанням інноваційних технологій у початковій школі дозволяє говорити про високий ступінь ефективності поєднання сучасних інформаційних технологій і посібників, які передбачають процес пізнання через діяльність. Тому необхідно продовжувати активну роботу щодо впровадження інноваційно-комунікаційних технологій у систему початкової освіти.

Література

1. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти 2000 року. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Олегівна Орап; Інститут педагогіки АПН України. - К., 2000.
2. Комов О. В. Фонетико-фонологічні особливості літературного мовлення учнів – Д.: ДонНУ, 2001. – 44 с.
3. Комов О. В. Лексичні особливості українського мовлення м. Донецька // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 10 / Укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – С. 383 – 386.
4. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В. А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2008. – 320 с.
5. Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів 2003 року. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. О. Юдіна; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. - К., 2003. - 20 с.
6. Вашуленко М. С. українська мова і мовлення в початковій школі. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.

О. Молчанюк

*– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри природничих дисциплін
Харківського гуманітарно-педагогічного інституту*

УДК 13.013:372.4

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статті обґрунтовано основні аспекти застосування проблемного навчання в початковій школі. Визначено та схарактеризовано принципи організації й побудови процесу проблемного навчання в початковій школі.

Ключові слова: *проблемна ситуація, проблема, технологія проблемного навчання, проблемне навчання, дидактичний метод, мотивація .*

О. Молчанюк

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры естественных дисциплин Харьковского гуманитарно-педагогического института

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обоснованы основные аспекты применения проблемного обучения в начальной школе. Определены и охарактеризованы принципы организации и построения процесса проблемного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: *проблемная ситуация, проблема, технология проблемного обучения, проблемное обучение, дидактический метод, мотивация.*

О. Molchanjuk

- The candidate of pedagogical sciences, the teacher of chair of natural disciplines of the Kharkov humanitarно-teacher training college

THE BASIC ASPECTS OF APPLICATION OF PROBLEM TRAINING IN THE ELEMENTARY SCHOOL

In article the basic aspects of application of problem training in an elementary school are proved. Principles of the organisation and construction of process of problem training in an elementary school are defined and characterised.

Keywords: *a problem situation, a problem, technology of problem training, problem training, a didactic method, motivation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Життя людини постійно ставить на перший план гострі й невідкладні завдання та проблеми. Виникнення таких проблем, труднощів, означає, що в оточуючій нас дійсності є ще багато невідомого, прихованого.

Отже, на часі все більш актуальним є глибоке пізнання світу, відкриття в ньому нових процесів, властивостей і взаємин людей та речей. Тому, які б нововведення не проникали у школу, як би не змінювалися вимоги до програм й підручників, формування культури інтелектуальної діяльності учнів завжди було й залишається однією з пріоритетних загальноосвітніх і виховних завдань.

Успіх інтелектуального розвитку школяра досягається головним чином на уроці, коли вчитель залишається один на один зі своїми вихованцями. І від уміння учителя, від його здібностей організувати систематичну пізнавальну діяльність залежить ступінь інтересу учнів до навчання, їх рівень знань, готовність до постійної самоосвіти, тобто їхній інтелектуальний розвиток, що переконливо доводить сучасна психологія й педагогіка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз сутності зазначеного феномена, характеристику його складових знаходимо у дослідженнях видатних науковців Н.А.Менчинської, П.Я.Гальперіна, Н.Ф.Тализіної, Т.В.Кудрявцева,

Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, А.М.Матюшкіна, І.С.Якиманської та ін.

За результатами аналізу численних досліджень, проведених у педагогіці, можна переконатися, що більшість педагогів-практиків правильно розуміє значення проблемного навчання, його функції. Однак чітких рекомендацій щодо конкретних шляхів здійснення проблемного навчання у початковій школі учителі не мають.

Формулювання цілей статті(постановка завдання). У статті теоретично обґрунтовано ефективність застосування проблемного навчання у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Слід зазначити, що у процесі пошуку і відкриття істотно нового людина має справу з невідомим. Тим самим визначається основне завдання і головні труднощі будь-якого мислення. Як взагалі можна пізнавати невідоме, якщо ми про нього ще нічого не знаємо? Філософи Давньої Греції усвідомлювали ці вихідні й загальні труднощі розумової діяльності. Вони виражали їх у формі наступного парадокса мислення: якщо я (вже) знаю, що я шукаю, то що ж мені ще шукати; а якщо я (ще) не знаю, що я шукаю, то як я можу шукати? Такий парадокс правильно виражає найважливіше протиріччя будь-якого мислення – протиріччя між початковими й кінцевими стадіями розумового процесу.

У якості однієї із головних психічних реальностей при дослідженні творчих процесів мислення була відкрита **проблемна ситуація**, що, як зазначають психологи, є початковим елементом мислення, джерелом творчого мислення. Саме проблемна ситуація допомагає викликати певну пізнавальну потребу в учнів, дати необхідну спрямованість їхньої думки й тим самим створити внутрішні умови для засвоєння нового матеріалу [1].

Проблемне навчання ґрунтується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї, що заснував у 1894 р. у Чикаго досвідчену школу, в якій навчальний план був замінений ігровою й трудовою діяльністю [7]. Заняття читанням, математикою, письмом проводилися тільки у зв'язку з потребами - інстинктами, що виникали в дітей спонтанно, в міру їхнього фізіологічного дозрівання.

Технологія проблемного навчання отримала поширення в 20-30-х роках у радянській і закордонній школі. Виникнення дидактичної системи проблемного навчання в радянській педагогіці пов'язують із дослідженнями Л.В.Занкова (організація змісту й побудова процесу навчання), М.А.Данилова (побудова процесу навчання), М.М.Скаткіна, І.Я.Лернера (зміст і методи навчання), Н.А.Менчинської і Е.Н.Кабанової-Міллер (побудова системи прийомів пізнавальної діяльності), Т.В.Кудрявцевої (побудова процесу навчання),

В.В.Давидова й Д.Брунера (організація змісту) і М.І.Махмутова (побудова процесу навчання).

Висунувши ідею нової дидактичної системи, Л.В. Занков представив її як сполучення нових дидактичних принципів, побудованих з урахуванням закономірностей співвідношення навчання й розвитку (молодших) школярів, експериментально довів перевагу нової схеми навчального процесу над традиційної [3].

Подальший розвиток нова дидактична система знаходить у дослідженнях В.В.Давидова, який обґрунтував необхідність мати нову структуру змісту навчального матеріалу, побудовану на основі сполучення сучасної формальної логіки з логікою діалектичною.

Експериментально довівши можливість формування теоретичного мислення в молодших школярів, В.В. Давидов сформулював ряд принципів побудови навчальних предметів і розкрив діалектичний зв'язок змісту й методів навчання.

Проблемне навчання можна розглядати як сучасний рівень розвитку дидактики й передової педагогічної практики. Воно виникло як результат досягнень передової практики і теорії навчання та виховання і в поєднанні з традиційним типом навчання є ефективним засобом загального й інтелектуального розвитку учнів. Сама назва пов'язана не стільки з етимологією слова, скільки із сутністю поняття.

Проблемним називають навчання тому, що організація навчального процесу базується на принципі проблемності, а систематичне рішення навчальних проблем – характерна ознака цього типу навчання. Оскільки уся система методів при цьому спрямована на всебічний розвиток школяра, його пізнавальних потреб, на формування інтелектуально активної особистості, проблемне навчання є справді розвиваючим навчанням. На основі узагальнення практики й аналізу результатів теоретичних досліджень можна дати наступне визначення поняття «проблемне навчання».

Проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, у якому сполучаються самостійна систематична пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових досягнень науки, а система методів побудована з урахуванням принципу проблемності; процес взаємодії викладання й навчання орієнтований на формування світогляду учнів, їхньої пізнавальної активності, стійких мотивів навчання й розумових (включаючи й творчі) здібностей у процесі засвоєння наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій [4].

Проблемна ситуація насамперед характеризує певний психологічний стан учня, що виникає в процесі виконання такого завдання і вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет. Головний елемент проблемної ситуації -

невідоме, нове, те, що має бути відкрите для правильного виконання завдання, для виконання потрібної дії [4].

Проблемне навчання є провідним елементом сучасної системи розвиваючого навчання, що включає зміст навчальних курсів, різні типи навчання й способи організації навчально-виховного процесу в школі.

Проблемне навчання характеризується системою не будь-яких методів, а саме методів, побудованих з урахуванням цілепокладання й принципу проблемності.

Істотним недоліком у сучасній практиці й теорії проблемного навчання вважається обмежене розуміння постановки проблем.

Вплив на емоційно-чуттєву сферу молодших школярів створюють сприятливі умови для активної розумової діяльності. У традиційному типі навчання активізація навчальної діяльності в значній мірі досягалася саме за рахунок підвищення інтересу учнів, знехтуванням їхніх бажань і т.д. Не заперечуючи значення такої мотивації, необхідно підкреслити, що саме проблема – першопричина активного мислення, безпосередній його збудник, що детермінує вищий рівень розумової діяльності. Емоційність і способи її створення є невід'ємним елементом проблемного навчання, але ніяк не рівнозначним його еквівалентом.

Отже, проблемне навчання покликане активізувати в учнів розвиток творчих можливостей, розширити діапазон способів засвоєння знань і продуктивної діяльності. Цей вид навчання вимагає від викладача умінь проектувати проблемні ситуації, що передбачає розвиток у нього комбінаторних навичок зміни структури навчального матеріалу.

Теоретичні положення й приклади сутності проблемного навчання і його структур мають бути пов'язані з такою найважливішою категорією дидактики, як методи навчання. Методи навчання – це засоби сумісної діяльності учителя й учнів, спрямовані на досягнення ними освітньої мети. Метод є частиною діяльності учня або учителя, одиницею дії, яка виконується.

В історії філософії «метод» - це засіб наукового дослідження (Ф.Енгельс), спосіб діяльності (Дж. Мілль), правила, як діяти (І.Кант) і форма руху змісту (Ф.Гегель).

Польський педагог В.Оконь пише: «Метод навчання – це спосіб роботи вчителя й учнів, що систематично застосовується і дозволяє учням опанувати наукою та одночасним умінням використовувати її на практиці. Метод дозволяє розвивати інтелектуальні здібності й інтереси» [6].

Метод може визначатися як система регулятивних принципів практичної або теоретичної діяльності.

Таким чином, дидактичний метод - це система педагогічних правил і регулятивних принципів діалектично взаємозалежних і взаємозумовлених дій

учителя й учнів, застосовувана для вирішення певного кола завдань і заданої дидактичної мети, що приводить до досягнення позитивних результатів [7].

На наш погляд, недоліки традиційних методів полягають у тому, що вони далекі від того, щоб їх можна було охарактеризувати як «активні» методи й тим більше – «нові».

Вибір методів визначається педагогічною теорією навчання, що обумовлена суспільно значущими цілями й змістом утворення, і враховує положення й принципи дидактики, включає систему прийомів виховного впливу на учня.

Дидактична система включає наступні принципи організації й побудови процесу проблемного навчання у початковій школі:

1) спроектувати основну частину навчального матеріалу від загального до часткового, від принципу - до застосування в порядку логічного розгортання вихідних понять у систему понять даної науки;

2) починати навчання з актуалізації за допомогою створення проблемної ситуації шляхом введення нової інформації;

3) нові поняття й принципи вводити як через діяльність учнів у процесі вирішення навчальних проблем, так і через пояснення їхньої сутності;

4) домагатися засвоєння понять і способів розумової діяльності шляхом застосування відповідних їм знакових систем (слів, формул, висловлень, схем) і образів через аналіз інформації, вирішення навчальних проблем і класифікацію конкретних об'єктів;

5) створювати систему способів розумової діяльності для різних типів проблемних ситуацій;

6) забезпечити учня поточною інформацією про результати його власних дій, яка необхідна для оцінки й самооцінки;

7) надавати учневі необхідні джерела інформації й керувати процесом її аналізу, систематизації й узагальнення.

Характер викладу навчального матеріалу вчителем залежить від внутрішніх умов, якими є рівень проблемності засвоєння знань і рівень ефективності навчання.

Відповідно до принципів організації процесу проблемного навчання й характеру діяльності вчителя та учнів доцільно виділяти наступні загальні методи навчання: метод монологічного викладу(за М.Ф. Морозовим); метод показового викладу; метод діалогічного викладу; метод евристичного вивчення; метод дослідницького вивчення. Навчальний процес організується шляхом застосування вчителем системи теоретичних і практичних дослідницьких завдань, що характеризуються високим рівнем проблемності. Всі етапи пізнавального процесу учні «проходять» самостійно, використовуючи головним чином продуктивно-практичний і пошуковий методи навчання [5].

Проблемна ситуація – центральна ланка проблемного навчання, за допомогою якої пробуджується думка, пізнавальна потреба, активізується мислення, створюються умови для формування правильних узагальнень [4]. Створення проблемних ситуацій, що визначають початковий момент мислення, є необхідною умовою організації процесу навчання, що сприяє розвитку справжнього продуктивного мислення дітей, їхніх творчих здібностей.

«Щоб створити проблемну ситуацію в навчанні, - відзначає А.М. Матюшкін, - потрібно поставити дитину перед необхідністю виконання такого завдання, при якому знання, що потрібно засвоїти, будуть займати місце невідомого» [4].

Найвища мотивація мислення формується саме в проблемній ситуації. У результаті у людини виникає бажання (мотив) довідатися, з'ясувати, зрозуміти дійсні причини тих труднощів, на які вона зненацька натрапила.

Найважливішою характеристикою невідомого в проблемній ситуації є певний ступінь узагальнення. Тому й ступінь труднощів проблемної ситуації характеризується ступенем узагальнення того невідомого, що повинно бути розкрито.

Учні засвоюють більш узагальнені знання при пошуку невідомого в проблемній ситуації, тому що зіткнення із труднощами при виконанні конкретного завдання, запропонованого вчителем, збуджує інтерес, бажання знайти відповідь. Учень стоїть перед необхідністю відкрити те загальне відношення, властивість, спосіб, що допоможе йому виконати конкретне завдання.

Сам факт зіткнення із труднощами, неможливістю виконати запропоноване завдання за допомогою наявних знань і способів дії народжує потребу у нових знаннях. Ця потреба і є основною умовою виникнення проблемної ситуації, одним із головних її компонентів .

Психологи встановили, що ядром проблемної ситуації має бути якість важливе для людини неузгодження, протиріччя [6].

Однак при зіткненні із труднощами в учнів може й не виникнути пізнавальна потреба, якщо завдання, що викликає труднощі у дітей, дається без урахування їхніх можливостей (інтелектуальних можливостей і досягнутого ними рівня знань). Тому в якості ще одного компонента проблемної ситуації виділяються можливості учня в аналізі умов поставленого завдання й засвоєнні (відкритті) нових знань. Ступінь труднощів завдання має бути таким, щоб за допомогою наявних знань і способів дії учні не могли його виконати, однак цих знань було б досить для самостійного аналізу (розуміння) змісту й умов виконання завдання. Тільки таке завдання сприяє створенню проблемної ситуації.

Отже, необхідним компонентом психологічної структури проблемної ситуації є інтелектуальні можливості учня, що спрямовані на відкриття нового, тому що «поза суб'єктом, немає проблемної ситуації». Процес засвоєння знань здійснюється не мисленням зокрема, а думаючою особистістю із властивими їй здібностями й інтересами, потребами й визначальними мотивами.

Отже, у психологічну структуру проблемної ситуації входять наступні три компоненти: спосіб дії; пізнавальна потреба, що спонукує людину до інтелектуальної діяльності й інтелектуальні можливості особистості, що включають її творчі здібності й минулий досвід.

Знаючи внутрішні особливості мислення, педагог може активізувати розумову діяльність молодшого школяра, керувати нею.

Основне завдання вчителів, відзначав М.О.Данилов, полягає в тому, щоб уміти бачити протиріччя, що виникають у свідомості учнів під час навчального процесу, загострювати їх і таким чином збуджувати рушійні сили навчального процесу й розвитку учнів [2]. Однак він звертав увагу на те, що спонукає до діяльності лише усвідомлене протиріччя, що загострює питання та репліки вчителя й аналіз учнями власного досвіду.

Дані експериментальних досліджень допомагають розкрити дидактичний зміст застосування в навчальному процесі проблемної ситуації як психологічної категорії, що характеризує початковий момент мислення.

По-перше, систематичне використання проблемних ситуацій на уроці змушує вчителя передбачати протиріччя, які можуть виникнути у свідомості учнів у процесі навчання.

По-друге, для того щоб проблемна ситуація виникла, необхідно виділити протиріччя, це як правило, збуджує в учнів інтерес, надає руху колишнім знанням, спрямовує на пошук невідомого й тим самим активізує розумову діяльність учнів, даючи вчителю можливість керувати нею.

По-третє, саме в проблемній ситуації відбувається усвідомлення протиріччя, навмисно загостреного вчителем. Лише усвідомивши протиріччя в результаті аналізу проблемної ситуації, учні зможуть прийняти сформовану вчителем проблему, завдання або самостійно сформулювати її.

Отже, протиріччя в проблемній ситуації, будучи важливою рушійною силою навчання, сприяє активізації всієї пізнавальної діяльності учнів.

Таким чином, проблемна ситуація за своєю психологічною структурою, як і мислення, представляє досить складне явище, що містить у собі не тільки предметно-змістовну сторону, але й мотиваційну, особистісну (потреби, можливості суб'єкта).

М.О.Данилов відзначав, що побудова навчального процесу в цілому може спонукати або не спонукати школярів до активного навчання. У процесі сприйняття учнями нового навчального матеріалу, М.О.Данилов приділяв увагу

підготовці їх до активного сприйняття нових знань, що має полягати в тому, щоб викликати рушійні сили навчання школярів (цю роль виконує проблемна ситуація) [2]. Однією з основних умов усвідомленого сприйняття нового матеріалу учнями, на його думку, є логічне пояснення вчителя.

Саме проблемні ситуації дають можливість створити логічне пояснення нового матеріалу і відбиває логіку відповідної науки, дидактично перероблену стосовно рівня мислення учнів певного віку. Правильно побудоване логічне пояснення нового матеріалу сприяє тому, що одна ситуація переходить в іншу природним шляхом, на основі взаємозв'язку й взаємозумовленості речей і явищ.

Процес мислення починається з аналізу проблемної ситуації. «У результаті її аналізу виникає, формулюється завдання, проблема у власному розумінні слова. Створене завдання - у відмінності від проблемної ситуації - означає, що тепер вдалося хоча б попередньо й приблизно розчленувати дане (відоме) і шукане (невідоме). Це розчленовування виступає у словесному формулюванні завдання» [6].

Однак, щоб за допомогою проблемних ситуацій активізувати розумову діяльність учнів, слід знати типи проблемних ситуацій, шляхи й способи їхнього створення.

Перш ніж запланувати проблемне вивчення певної теми, слід встановити можливість і дидактичну доцільність створення проблемних ситуацій під час її вивчення. При цьому слід враховувати специфіку змісту досліджуваного матеріалу, його складність, характер (описовий матеріал або потребуючий узагальнення, аналізу, висновків). Велика увага має бути приділена виявленню внутрішніх умов мислення учнів і попередній роботі:

1) виявити рівень знань і умінь учнів за даною темою (встановити, який реальний багаж їхніх знань і життєвий досвід, а також урахувати типові помилки, що допускають школярі);

2) необхідно передбачити, які нові відомості знадобляться учням для вирішення проблемних ситуацій при проблемному вивченні теми, а також продумати способи повідомлення цих необхідних відомостей;

3) слід виявити інтелектуальні можливості учнів, рівень їхнього розвитку, наявність власних думок.

В залежності від виявленого рівня внутрішніх умов мислення учнів розробляється відповідна система конкретних завдань, яка розрахована на те, щоб виявити протиріччя на шляху руху школярів від незнання до знання й тим самим створити проблемні ситуації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, на основі аналізу вивченої літератури можна зробити висновок про те, що проблемне навчання орієнтоване на формування

світогляду учнів, пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання й розумових здібностей (аналізувати, порівнювати, узагальнювати).

Для того, щоб застосовувати проблемне навчання у початковій школі, слід не тільки добирати оптимальні існуючі методи і засоби реалізації навчального процесу, але і на базі теоретичних та експериментальних досліджень розробити нові, враховуючи той факт, що кінцевим результатом завжди залишається досягнення максимально можливих результатів навчання з урахуванням можливостей кожної дитини у відповідності із вимогами, які стоять перед змістом і рівнем підготовки молодших школярів.

Результативність використання проблемного навчання у початковій школі ми пов'язуємо з рядом факторів: позитивною мотивацією навчання учнів; творчими здібностями учителя; оптимізацією навчального процесу молодших школярів

За допомогою використання у практичній діяльності зазначених факторів маленькі особистості перетворюються на новаторів. Таким чином, учні правильно сприймають інформацію, обмірковують її, висловлюють власні думки, виборюють власну точку зору, обґрунтовують свої судження, роблять висновки. Перспективи подальших розвідок у напрямку дослідження вбачаємо у пошуці шляхів реалізації визначених концептуальних підходів щодо застосування проблемного навчання в початковій школі.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. – Ростов-на-Дону, 1970.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемного обучения. – М., 1972.
3. Занков Л.В. О начальном обучении. – М.: АПН РСФСР, 1963.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
5. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань: Изд-во Казанского унив-та, 1979.
6. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. – М., 1986.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

Л. Порядченко-Костенко

– доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та родинного виховання Інституту дошкільної, початкової та мистецької освіти Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка

ЗНАЙОМИМО ПЕРШОКЛАСНИКА З РІЗНОВИДАМИ ОПИСУ

У статті розглядаються різновиди текстів-описів, проблеми усвідомлення учнями початкових класів опису, як специфічної мовно-мовленнєвої категорії, висвітлюються його композиційні та мовно-стилістичні особливості, пропонується синтаксичний мовний матеріал, відібраний зі змісту навчальних посібників та підручників, та методуку його вивчення.

В статье рассматриваются разнообразные виды текстов-описаний, проблемы осознания учащимися начальных классов описаний, как специфической языковой категории, раскрываются его композиционные и стилистические особенности, предлагается синтаксический материал и методика его изучения.

The various types of texts-descriptions are examined in the article, problems of awareness studying initial classes of descriptions, as specific linguistic category, his composition and stylistic features open up, syntactic material and method of his study is offered.

Велике значення в розвитку мовлення й мислення дітей початкової школи відіграє робота над описом як на уроках з розвитку мовлення, так і на уроках з читання, рідної мови, образотворчого мистецтва, художньої праці, природи, та музики.

Але, як свідчать наші спостереження співбесіди з учителями початкових класів, вони відчують певні труднощі в усвідомлення опису, як специфічної мовно-мовленнєвої категорії, тобто: не всі мають достатнього рівня знання про опис, як функціонально-смісловий тип мовлення, про його граматичні, структурні і функціональні особливості, про психолінгвістичні засади породження дитиною висловлення типу опису, про його роль у розвитку мислення і монологічного мовлення дитини.

Тому, мета даної статті: по-перше, висвітлити, що являє собою опис як прояв монологу, його композиційні та мовностилістичні особливості, характеристику його різновидів; по-друге, запропонувати синтаксичний мовний матеріал, відібраний зі змісту навчальних посібників (“Супутник букваря”, “Світлиця”) та підручників (“Буквар”, “Рідна мова й мовлення”), класифікований по видам описових текстів та методику його використання. Такі методичні поради дадуть можливість ефективніше використовувати лінгвістичний потенціал текстів підручників на уроках розвитку зв’язного мовлення.

У психолінгвістиці встановлено, що дитина в процесі мислення може фіксувати об’єктивно існуючі зв’язки, зокрема, темпоральні (синхронні) зв’язки між явищами дійсності та виражати їх у мові у вигляді особливого типу мовлення – опису.

Отже, опис – це функціонально – смісловий тип мовлення, що являється його типізованим різновидом як зразок, модель монологічного повідомлення у вигляді перерахування одночасних або постійних ознак предмету в широкому розумінні, і таких, що мають для цього визначену мовну структуру.

Опис має значення повідомлення і є сталою мовленнєвою структурою надфразової єдності (більшою ніж одне речення). Його функція – описувати предмети, дії, явища, тощо.

Синхронні (одночасні) зв’язки, що виражаються в описі, явні, видимі, безпосередньо підлягають спостереженню, але й вони, як і діахронні (різновид

темпоральних), що виражають послідовність в розповіді і каузальні (причинно-наслідкові, абстрактні, скриті зв'язки) в міркуванні – потребують логічного осмислення.

Логічною основою опису є розумові процеси, при яких формується судження. У мові йому відповідає речення як мовна одиниця. Судження в процесі мислення об'єднуються між собою в синхронні логеми – мислительні форми для сприйняття – відображення, вираження статички різноманітних ознак.

Синхронні логеми пов'язані з простором, що виражає порядок розміщення існуючих об'єктів. У зв'язку з такою розумовою діяльністю утворюються ланцюги логічних суджень, які відображають зв'язки одночасного вияву ознак у об'єкті.

Описовий тип мовлення складається з перерахування ознак об'єкта думки і мовлення.

Слід зазначити, що в описі одночасними вважається не лише ті ознаки, що відповідні до даного моменту часу (година, хвилина, секунда, день), але й для визначеного протяжного проміжку часу (пора року, місяць).

Наприклад: *“Сніг на полях. Лід на річках. Віхола гуляє. Коли це буває? (взимку)”*. (опис зими).

Одночасність ознак в описі виражається тим, що в кожному описовому контексті дієслова використовуються в одному визначеному часі. Поєднання різних вищо-часових форм дієслів в описі не допустиме.

Наприклад: *“Івасик вирізає ножицями витинанку, а дідусь майструє ослона.”*. Говорити “вирізає” (теп. час, недок. вид) і “змайстрував” (мин. час, док. вид) у одному описовому контексті – **недопустимо**.

За допомогою опису можна розкрити особливості природних явищ, якостей людини, описати дію чи стан, тому цей функціонально – смисловий тип мовлення має кілька різновидів, зокрема: натюрморт, портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр. Тільки в характеристиці допустиме співставлення дій різночасового плану.

Кожен з цих різновидів має свої структурні й мовностилістичні особливості, що надають йому своєрідної самобутності й виразності.

В пейзажі, як описовому жанрі висловлювання, перераховуються як тимчасові так і постійні чи узагальнені ознаки природи.

Наприклад (тимчасові ознаки): *“По діброві вітер віє, гуляє по полю. Край дороги гне тополю до самого Дону. Кругом поле, як те море, широке синіє”*.(Т.Шевченко).

Опис природи з постійними ознаками являється своєрідною її характеристикою.

Наприклад (постійні ознаки): *“Осяяні місяцем, гори блищать, осріблені місяцем, сосни шумлять”*.

Відмінності опису природи, тобто пейзажу, від інших видів опису виражається специфічними мовними засобами.

В текстах, що являють собою опис природи, наявні обставинні слова часу (*тільки-но, цілими днями, нині, іноді, потому, вечорами і т.д.*); видо-часові форми дієслів (*було тихо*).

Наприклад: *“Все щезло. Потому, як із туману, почали випливати поважні мули, в зелених чалмах і довгих халатах, що сунулись тихо по хідниках...”*

Особливістю опису інтер'єру, в порівнянні з пейзажем, є велика ступінь статичності змісту (в першому різновиді інтер'єру). В такому описі зазвичай перераховуються предмети неістоти (меблі, предмети побуту і т.д.), які перебувають в стані спокою, створюючи своєю наявністю певний інтер'єр кімнати, приміщення, чи обмеженого розмірами місця. Називати дію чи стан даних предметів у цьому випадку не обов'язково. Достатньо перерахувати їх наявність. Тому тут використовуються номінативні та еліптичні види речень.

Наприклад: *“Заходячи з сіней, можна було помітити велике просторе ліжко, що стояло посеред кімнати, та дерев'яний письмовий стіл у лівому кутку. Біля вікна на покурті виднілися дві маленькі ікони. В хатині стояла тиша”*.

Особливістю другого різновиду інтер'єру є те, що ознаки предметів не постійні, а змінні, тобто вони відповідають певному відрізку часу. Це може бути наприклад, обставина, що склалася у вагоні потягу чи між предметами місцевості у певний момент часу. Ознаки в такому описі виражаються двоскладними реченнями, в яких змістовий важіль несе в собі присудок.

Наприклад: *“Світало. У вагоні потягу стояла тиша. У повітрі відчувався запах свіжості. Якесь світловолосе хлопчечко замріяно дивилося у вікно.”*

Опис портрету являє собою перерахування характерних зовнішніх рис людини. Її зовнішності, одягу, стану, обличчя. Ці ознаки можуть бути як постійними (опис обличчя, стану), так і змінними (опис одягу).

Опис зовнішності людини, тобто портрету, зазвичай виражається іменними частинами мови: іменниками, прикметниками, числівниками, прислівниками, що являють собою предмет чи означення.

Наприклад: *“У білому шовковому платті, з червоною стрічкою в косах, вона нагадувала справжню артистку”*.

У деяких випадках опис зовнішності людини може передаватися і дієсловами. Це тоді, коли дієсловами описуються, наприклад, риси обличчя людини (вуха горіли). Тут ознаки більш підкреслюються, виражаються з зовнішньо – змістовим навантаженням.

Наприклад: *“Маша почервоніла. Її вуха горіли від сорому.”*

Відмінність між описом портрету та характеристикою виражається в тому, що в портреті описуються зовнішні ознаки (риси) людини, а в

характеристиці розглядається внутрішній стан людини, особливості її характеру, поведінка.

Ознаки характеристики поділяються на два види. Перші спираються на конкретні фактичні дані – це може бути біографія людини з перерахуванням її здібностей. Другі – аналізують характер людини, її стан, поведінку і тому іноді потребують доведення. Цими властивостями характеристика дещо подібна до одного з функціонально – смислових типів мовлення – міркування (бо саме тут тези потребують доведення).

Але, відмінність характеристики від міркування полягає в тому, що в міркуванні виражається причинно – наслідкові відношення, які супроводжуються доведенням. В характеристиці доводити нічого непотрібно. Тут просто наявна констатація фактів. Тобто особливостей характеру та поведінки людини.

Наведемо приклади обох видів характеристик:

1. *“Миколка – учень першого класу Васильківської середньої школи. Хлопчику шість років. Навчається на відмінно. Тато – Григорій Іванович – інженер, мама – Зінаїда Василівна – лікар. У сім’ї Миколка – єдина дитина.”*

2. *“Сам Лисенко, бездоганний рицар української пісні, прекрасний композитор і піаніст, зостався в моїй пам’яті як найчарівливіша людина”*.

Натюрморт в деякій мірі ідентичний інтер’єру. Він являє собою поєднання переліку та особливостей столових предметів, продуктів харчування та рослин, що знаходяться на столі, чи в іншому місці. Ознаки, що виражаються в натюрморті – статичні. В більшості випадків, натюрморти зустрічаються на картинах та у столових приміщеннях. Мовними особливостями описів – натюрмортів є те, що вони складаються з називних, еліптичних та складносурядних речень.

Наприклад: *“На столі – букет фіалок. У червоній мисці – кілька червонобоких яблук, що перекладені рожевими соковитими гронами черешень та тільки но достиглих слив. Скибка соковитого кавуна. Біля краю – серветниця та тарілка з виделкою та ножем. Чудовий апетитний вигляд має все це.”*

Ще однією характерною особливістю описує те, що описувати можна не тільки предмет чи явище, але й дію чи стан. У кожного з цих типів опису є свої структурно – стилістичні властивості, свій зміст мовного матеріалу.

Наприклад, щоб передати стан людини чи природи, використовують найчастіше прислівники, або неозначену форму дієслів (Морозить. Вітряно. Сніжно і т.д.).

Для опису дії використовують словосполучення, що характеризують дію. Це можуть бути прислівники (їздить швидко, говорить голосно), або іменники з прийменниками (виїжджає з двору, сидить на стільці).

Всі різновиди текстів-описів мають у своїй структурі кожен із цих типів.

Враховуючи всі особливості різновидів описових текстів, можна навчити дітей будувати зразкові монологічні висловлювання описового типу, розвиваючи монологічне мовлення та мислення їх.

Адже, при оволодінні описом діти здобувають мовленнєві уміння: будувати своє висловлювання в певній описовій композиційній формі із застосуванням синтаксичного матеріалу, що є специфічним для функціонально-смислового типу мовлення – опису; розрізняти основні й супровідні ознаки предметів, явищ, дій, виражаючи їх у мовленні; вчаться за аналогією правильно виражати синтаксичні відношення, що виникають між структурними компонентами описових контекстів; розвивають власне образне мовлення, поступово оволодіваючи образотворчими засобами (порівняння, епітети, метафори). За допомогою опису діти знаходять найяскравіші образи, вживаючи точні слова для позначення предметів оточуючого світу та виділяючи в них характерні ознаки, особливості. Опис формує оцінно-емоційне відношення до природи, до тварин, до світу предметів і явищ, світу речей. Завдяки цьому в дітей розвиваються чуттєвість й емоційність, культура почуттів, естетичний смак тощо.

Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи передбачає розвиток зв'язного мовлення учнів початкової школи. Проаналізувавши розділи програми для першого класу на наявність у їх змісті вимог до засвоєння учнями описового виду мовлення, можна сказати, що зміст програми першого класу спрямований на ознайомлення дітей з описом, як функціонально-смисловим типом мовлення.

Зокрема у ній зазначається:

1. Розділ “Загально пізнавальні вміння”

Учні першого класу повинні вміти: виділяти в предметі певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір смак, тощо; знаходити у двох об'єктів однакові, схожі і різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою.

2. Розділ “Художня праця”

Учні повинні мати уявлення про: основні жанри образотворчого мистецтва: пейзаж, натюрморт, портрет, найхарактерніші ознаки пір року своєї місцевості в живій та неживій природі.

3. У розділі “Я і Україна” наявні теми уроків, що стосуються розгляду інтер'єру приміщення та особливостей професії людини (характеристика).

Враховуючи всі вимоги до засвоєних знань, умінь та навичок, можна відмітити, що учні першого класу знайомляться зі всіма видами описових текстів (портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр, натюрморт).

В підручниках та навчальних посібниках, що призначені для вивчення в першому класі, представлена достатня кількість різноманітних текстів,

насичених словосполученнями та реченнями, за допомогою яких можна складати описи різних видів та жанрів.

Для ефективності роботи над засвоєнням синтаксичного матеріалу, що є специфічним для функціонально-сміслового типу мовлення – опису під час розвитку зв'язного мовлення необхідним є проведення інтегрованих уроків з розвитку зв'язного мовлення для першого класу, що поєднують у собі зміст матеріалу таких предметів: “Рідна мова й мовлення”, “Я і Україна (підручник “Світлиця””, “Читання” (“Буквар” та “Супутник букваря”), “Художня праця” та “Музика” за умови використання на цих уроках словосполучень, речень та текстів, що несуть в собі описовий зміст..

При поєднанні матеріалів цих дисциплін з метою розвитку зв'язного мовлення молодших школярів можливе ефективне засвоєння всіх видів опису та усвідомлення дітьми специфіки його побудови

ЗМІСТ
ВИЩА ШКОЛА

Я. БОЙКО	3
БЮДЖЕТ ЧАСУ СТУДЕНТА	
Т. ГРИНЬКО	8
ВИТОКИ ІДЕЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	
С. ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ, Т. РЕШЕТНЯК	16
КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН З НАЙКРАЩИХ МЕТОДІВ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ	
О. КАДУБОВСЬКИЙ, О. КАДУБОВСЬКА	22
ПРО ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА СЕМЕСТРОВИХ ЕКЗАМЕНАХ З ДОТРИМАННЯМ ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ	
І. ЛУЦЕНКО	28
КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАННОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВНЗ	
Г. МАРЧЕНКО	33
ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР»	
А. НІЗОВЦЕВ	42
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ	
А. ПОСТОРОНКО	51
ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПО ОВОЛОДІННЮ ЛЕКЦІЙНИМ МАТЕРІАЛОМ	
Н. ПОСТРИГАЧ	58
ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	
С. РОМАНОВА	64
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	
О. СЕМЕНОВА	70
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВУЗУ	

Т. СОКОЛЕНКО	76
МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ: ЦІЛЕСПРЯМОВАНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
А. СПІЧКА	83
РОЛЬ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	
Я. ТКАЧЕНКО	86
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	
О. ШЕВЧЕНКО	93
МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВТНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-МЕТОДУ	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
О. КУЗЬМІНА	100
КОНЦЕПЦІЇ, ТЕОРІЇ Й ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЮДИНИ	
І. ПАЛАСЕВИЧ	110
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
О. БОЧАРОВА	116
МОЖЛИВОСТІ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЛЬЩІ	
К. ДВОРНИКОВА	125
ОСОБЛИВОСТІ УСИНОВЛЕННЯ У ФРАНЦІЇ	
Г. САВЧИН	130
ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ І. ФИЛИПЧАКА У ТОВАРИСТВІ "СІЛЬСЬКИЙ ГОСПОДАР"	
Н. ШЕВЧЕНКО	136
ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	

ПСИХОЛОГІЯ

- О. АМАТЬЄВА..... 144**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ У
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
- Н. НІКІТІНА 151**
СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ
- Д. ШУЛЬЖЕНКО 159**
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗІ
СПЕКТРУ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

- О. КОМОВ 165**
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ВАЖЛИВА
ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ
- О. МОЛЧАНЮК..... 169**
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
- Л. ПОРЯДЧЕНКО-КОСТЕНКО 178**
ЗНАЙОМИМО ПЕРШОКЛАСНИКА З РІЗНОВИДАМИ ОПИСУ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво 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.

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” та поданою інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
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**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині.

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.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

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.

Література друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3].

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Після списку літератури, на окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 16 аркушів.

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.*

С. Омельченко

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.*

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

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

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

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 українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як сисемоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження

важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузь та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3–05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1–02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1–02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3–05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально–виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLIX)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., доктор фізико–математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 18.11.2009 р. Ум. др. арк. 11,68.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприємець Маторін Б.І.

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.

Формат 60×84 1/16.
Зам. № 106. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56