



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LIV)

Слов'янськ - 2011

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

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

Збірник наукових праць

(*Випуск LIV*)

Слов'янськ – 2011

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LIV. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 397 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 14.12.2010 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Бобилева Я.**

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Кузурман А.

– магістрант кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.13.035.3 : 378.147(043.3)**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В
КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО - ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

Невід'ємними складовими педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Авторами послідовно доведено доцільність розгляду педагогічної техніки майбутнього вчителя в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Проаналізовано підходи науковців до визначення змісту та структури педагогічної техніки. Конкретизовано, що головною особливістю особистісно -орієнтованого навчання є багатоваріативність методик і технологій, різні рівні складності, позитивне емоційне налаштування, позитивне ставлення до світу. Визначено структуру особистісно- орієнтаційної взаємодії та рефлексії як складової педагогічної техніки.

Ключові слова: педагогічна техніка, особистісно-орієнтований підхід, вчитель, структура.

Бобылева Я.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

Кузурман А.

– магистрант кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В
КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Авторами последовательно доказано целесообразность рассмотрения педагогической техники будущего учителя в контексте личностно-ориентированного подхода. Проанализировано подходы исследователей к определению содержания и структуры педагогической техники. Конкретизированы основные особенности личностно-ориентированного обучения: многовариантность методик и технологий,

разные уровни сложности, позитивное эмоциональное отношение, позитивное восприятие мира. Определена структура личностно-ориентированного взаимодействия и рефлексии как составляющей педагогической техники.

Ключевые слова: педагогическая техника, личностно-ориентированный подход, учитель, структура.

Bobileva Y.

– candidate of pedagogical sciences of the Slavyansk state Pedagogical University

Kuzurman A.

– master's degree of department of pedagogics and method of technological preparation of the Slavyansk state Pedagogical University

THE PEDAGOGICAL TECHNICS OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE LICHNOSTNO-FOCUSED APPROACH

By authors it is consistently proved expediency of consideration of pedagogical technics of the future teacher in a context of the self-focused approach. It is analysed approaches of researchers to definition of the maintenance and structure of pedagogical technics. The basic features of the self-focused training are concretized: multi-variant approach of techniques and the technologies, different levels of complexity, the positive emotional relation, positive perception of the world. The structure of the self-focused interaction and a reflection as making pedagogical technics is defined.

Keywords: the pedagogical technics, the lichnostno-focused approach, the teacher, structure.

На основі аналізу досліджень С. Возняка, І. Волощука, В. Гриньової, С. Золотухіної можна зробити висновок, що невід'ємними складовими педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. С. Шацький, стверджував, що замість того, щоб закликати учителя до творчості, потрібно вчити його умінню виконувати ту чи іншу педагогічну роботу, яка називається педагогічною технікою: «відсутність техніки є наше загальне лихо» [1, с.80]. Іншими словами, за М. Козієм, майстерність – це «мистецтво діяти технічно й досконало...» [2, с. 168]. Жодне мистецтво не може бути повноцінним, якщо воно не спирається на відповідну техніку.

Проте у науковій психолого-педагогічній і навчально-методичній літературі з проблем фахової підготовки вчителя до педагогічної роботи немає єдиної думки про зміст і функції педагогічної техніки в структурі загальнопедагогічних умінь учителя. З точки зору А. Макаренка педагогічна техніка – це високий рівень довершеності педагогічної майстерності, тобто «педагогічна майстерність може бути доведена до високого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки» [3, с.169].

І.Зязюн з позиції гуманітаризації дав більш узагальнююче визначення педагогічної техніки: «вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструментарій виховного впливу» та «володіння

комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі» [4, с. 44]. Тому, з нашої точки зору, потрібно теоретично обґрунтувати і практично довести доцільність формування спеціальних умінь, на основі яких ґрунтується педагогічна техніка.

Ми погоджуємось із тими дослідниками, які розглядають з позиції системного підходу педагогічну техніку, як складову педагогічної майстерності.

Провідною складовою педагогічної техніки є знання та усвідомлення психолого-педагогічних передумов впливу педагога на учнівський колектив у процесі навчально-виховної роботи та особистість учня зокрема. На основі цього рекомендувалося, як за допомогою мовлення, дикції, міміки і пантоміміки можна керувати навчально-виховною роботою. Інший компонент педагогічної техніки – «дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння», які забезпечують технологічну сторону виховання і навчання. Наступний – це оволодіння навичками невимушеного і природного володіння своїм організмом, почуттями і емоціями, голосом, дикцією, уміння створювати і сприяти підтримці в класі ситуації радісної й творчої праці. Свого часу був розроблений ряд порад для студентів, учителів-початківців [5, 79-92]. Також для формування педагогічної техніки потрібно володіти певними уміннями, тому вважалося доцільним створювати курси фахових прикладних педагогічних дисциплін, які розвивали б їх практично. А.Маркова вбачає це у навчанні вчителя вирішувати реальні педагогічні ситуації та визначати, на якому рівні професійної компетентності він знаходиться [6, с. 82]. А.Маркова вирізняє педагогічну техніку у «вузькому значенні – володіння собою, зняття напруги, викликання творчого самопочуття з допомогою осанки, міміки, жесту, техніки мови (голос, дихання, темп мови)» і широкому – «уміння співробітничати з іншою людиною» [6, с. 87].

Отже, педагогами й психологами, насамперед, вирізняється здатність учителя володіти собою, опановувати себе в різних ситуаціях, уміння набувати витримку й самовладання, що є професійно значимими якостями і повинні налаштовувати майбутнього вчителя на самовиховання цих якостей і умінь. Такий підхід повинен бути вирішеними як на рівні педагогічної техніки, так і на рівні методики володіння цими якостями.

Т. Маркар'ян пов'язував педагогічну техніку з психологічним поняттям через те, що навчання педагогічній техніці націлене на формування своєрідних умінь учителя у сфері рівноцінного самовираження через пізнання своїх індивідуально-особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію з дітьми.

Характеризуючи педагогічну техніку в контексті особистісно орієнтованого підходу, як компонента педагогічної майстерності майбутніх вчителів, потрібно зазначити, що ми керувалися підходами

різних дослідників (Д.Белухіна, А.Вербицького, І.Зязюна, А.Макаренка, А.Маркової, та ін.).

Основи особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній науці закладені А.Макаренком. Вся його творча діяльність характеризується висловом: «Якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим і як можна більше поваги до неї. У нашій діалектиці це, власне кажучи, одне й те ж: не можна ставити більші вимоги до людини, яку ми не поважаємо» [7, с.36, 111].

Таким чином, А.Макаренко практично застосував особистісно-орієнтований підхід у своїй педагогічній діяльності. Він, зокрема, писав, що «проблема особистості може бути вирішеною, якщо в кожній людині бачити особистість», а тому вся його педагогічна робота була направлена на особистісний розвиток дитини, у якій він бачив, перш за все, індивідуальність. Індивідуальність, за В.Крисько, «в гуманістичній психології розглядається як інтегративне ціле, на протипагу біхевіоризму, який орієнтований на аналіз окремих подій» [8, с.33]. Думка В.Крисько підтверджена у праці В.Мерліна про інтегральне дослідження особистості [9] і статтях С. Борисової про реалізацію особистісно-орієнтованого підходу при підготовці студентів до викладання бісерного рукоділля в гуртку з декоративно-ужиткового мистецтва. Розглядаючи педагогічну техніку в цілому (внутрішня і зовнішня), можна сказати, що їх основою є особистісно орієнтована взаємодія учителя й учнів. З огляду на важливість цих двох складових, ми детальніше їх розглянемо. Головним у внутрішній складовій, за твердження І.Зязюна, є «самопочуття педагога», яке «не є особистою справою, бо настрої його відбивається й на учнях, на колегах і на батьках» та рефлексія, оскільки вчителю потрібно займатися самопізнанням своєї особистості, «щоб досягти внутрішнього спокою, впевненості у своїх силах...» [10, с.45, с.47].

Як вважають В.Борисов, С.Борисова, В.Рибалко, О.Савченко, головною особливістю особистісно -орієнтованого навчання є багатоваріативність методик і технологій, різні рівні складності, позитивне емоційне налаштування, позитивне ставлення до світу. На основі цього можна визначити структуру особистісно орієнтаційної взаємодії та рефлексії як складової педагогічної техніки.

Важливе значення для особистісно орієнтованої взаємодії учителя і учнів є розвиненість органів відчуттів, або, так званих, дистантних рецепцій (рецепція – від лат. *reception* – прийняття) [11, с.305]. До них, за А.Степановим, відносяться зір і слух, які відіграють значну роль в емпатійному сприйнятті іншої особистості [12, с. 190]. Кожна людина відповідно реагує на ту чи іншу ситуацію у взаємовідносинах з іншими людьми, виходячи із свого досвіду, інтелектуального розвитку, самопочуття, темпераменту, емоційного стану, але учитель завжди повинен тонко відчувати й бачити різні емоційні переживання кожної дитини, уміти вислухати її. Схожу думку ми знаходимо у

В. Сухомлинського, який був твердо переконаний, що «тонкість почуттів, переживань... залежить від культури відчуттів і сприймань», розвиненості зору і слуху вчителя, уміння «бачити й чути в навколишньому світі відтінки, тони і напівтони» [13, с. 502].

Характеристика педагогічної техніки була б неповною в контексті особистісно орієнтованого підходу, якщо б ми не висвітлили позицію М. Вовковинського, який до її складу зараховував професійні знання учителя. Професійні знання учителя разом із активізацією пізнавальної діяльності студентів утворюють тактичну складову педагогічної майстерності. До професійних знань майбутнього учителя належать психолого-педагогічні, яка тісно пов'язані з методичними (особистісно діяльнісна взаємодія: уміння планувати, створювати, готуватись, складати, навчати, виховувати, організовувати, оцінювати тощо) і теоретичними (знання теоретичних основ навчального предмету). Отже, психолого-педагогічна підготовка з її гуманістичною спрямованістю теоретико-методологічних основ педагогіки та знань про індивідуально-психологічні особливості учнів разом з теоретичною і методичною сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів. Іншими словами, теоретична підготовка забезпечує ерудованість учителя з навчального предмету, методична – як вчити учнів, психолого-педагогічна – врахування їх особливостей, зовнішня і внутрішня техніка (комунікативно-інструментальна взаємодія) створюють передумови для формування відповідного рівня майстерності майбутнього вчителя. Отже, професійні знання складають «систему тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина розв'язує ті чи інші завдання» [14, с. 146], що у поєднанні з педагогічною технікою, сприятимуть утворенню привабливих взаємовідносин з учнями.

Педагогічна техніка (техніко-ситуативна складова) разом з тактичною підготовкою (професійні знання та забезпечення активізації пізнавальної діяльності як «засіб досягнення проміжних результатів у русі до стратегічної мети») повинні відігравати головну роль у процесі підготовки майбутнього вчителя [15, с. 17; 16, с.38;17, с.108]. Тим більше, що слово „техніка” походить від гр. *technē*: мистецтво, майстерність або («сукупність прийомів, які застосовуються в будь-якій справі») і, звичайно, розуміється, як компетентне і майстерне володіння певним видом діяльності. Таким чином, ми погоджуємось з Г.Баллом, який зазначає, що «творчість ґрунтується» на «нормативному використанні засобів і способів діяльності», тобто «„майстерне володіння технікою” того чи іншого виду спорту, мистецтва, наукового експериментування тощо» [18, с. 16], у даному випадку компетентне і майстерне володіння технікою проведення уроків з трудового навчання.

Отже, без психолого-педагогічної підготовки забезпечуватиметься «ремісничо-кустарна» освіченість майбутнього педагога, тому що особистісно рефлексивна та особистісно діяльнісна взаємодія, які є складовими відповідно внутрішньої техніки і методичної підготовки,

формується на основі гуманістичної спрямованості навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, на основі аналізу різних позицій і з огляду специфічності підготовки майбутнього вчителя трудового навчання ми визначили педагогічну техніку (техніко-ситуативна складова) і тактичну підготовку (тактична складова) основним компонентом педагогічної майстерності. З позицій системного і діяльнісного підходів педагогічну техніку ми визначаємо як мистецтво навчання і виховання учнів, що уособлює в собі високий рівень реалізації і досконалості педагогічної майстерності, розвинутої до рівня техніки за допомогою системи вербально-знакових і контекстно-автоматизованих дій учителя (невербальна та авербальна взаємодія з учнями), особистісно орієнтаційна та рефлексивна направленість, які разом із спеціальними уміннями (на основі дистантних рецепцій) дають змогу плідно вирішувати педагогічні завдання.

Література

1. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І. П. Раченко // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 78-81.
2. Козій М. К. Громадянськість і педагогічна майстерність викладачів професійно-технічних навчальних закладів / М. К. Козій // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. – К.: Імекс ЛТД, 2003. – С. 151-177.
3. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики: избр. соч. в 3-х т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
4. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / [Укл. Н. В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
5. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений] [И. А. Зязюн, И. Ф.Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.]; под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
7. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики: избр. соч. в 3-х т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
8. Крысько В. Г. Общая психология в схемах и комментариях: [учебное пособие] / Владимир Гаврилович Крысько. – СПб.: Питер, 2006. – 254 с.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования личности / Вольф Соломонович Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
10. Педагогічна майстерність. [підручник] [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
11. Краткий психологический словарь [сост. Л. А.Карпенко]. – М.: Политическая литература, 1985. – 431 с.
12. Общая психология / [В. В. Богословский, А. В.Ковалёв, А. А. Степанов]; под ред. В. В. Богословского и др. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
13. Сухомлинський В. О. Народження громадянина: вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 283-581.

14. Пилипчук В. В. Поглиблення професійних знань як умова розвитку педагогічної майстерності викладача / В. В. Пилипчук // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. – К.: Імекс ЛТД, 2003. – С. 124-150.

15. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений] [И. А. Зязюн, И. Ф.Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.]; под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

16. Педагогічна майстерність: [підручник] [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

17. Спирін Л. Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів / Л. Ф. Спирін // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 107-111.

18. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г. О. Балл // Психологія: (республіканський науково-методичний збірник). – Вип. 29. – К.: Рад. шк., 1987. – С. 13-21.

Богданова Н.

– кандидат філософських наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін електротехнологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії

УДК 37.0 [004.85:168.552]

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з культурології. Розкрита структура електронної версії навчального курсу, розробленого засобами програмного комплексу Sun Rav. У статті досліджується необхідність запровадження сучасного комп'ютерного навчального курсу з культурології. Його створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з гуманітарних дисциплін. Виходячи з аналізу моделі комп'ютерного підручника з культурології, розкрито його основні особливості. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. Проаналізовано цінності можливостей комп'ютерних технологій з дидактичної точки зору. З'ясована система рубрикації, яка лежить в основі структури електронного навчального курсу. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання як розробка та обґрунтування раціональної структури електронного навчального курсу з культурології. Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій.

Ключові слова: електронний навчальний курс, культурологія, SunRav, гіперпосилання, структура, підрозділи, сторінки.

Богданова Н.

– кандидат філософських наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін електротехнологічного факультета Української інженерно-педагогічної академії

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Стаття посвячена проблемам інформатизації навчального процесу по культурології. Розкрито структуру електронної версії навчального курсу, розробленої за допомогою програмного комплексу SunRay. В статті досліджується необхідність введення сучасного комп'ютерного навчального курсу по культурології. Він створений для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів по гуманітарним дисциплінам. Виходячи з аналізу моделі комп'ютерного підручника по культурології, розкриті його основні особливості.

Ключевые слова: електронний навчальний курс, культурологія, Sun Ray, гіперпосилки, структура, підрозділи, сторінки.

Bogdanova N.

– Candidate of Philosophical Sciences, associate professor of general engineering disciplines Electric Technological Faculty Ukrainian Engineering pedagogic Academy

THE STRUCTURE OF ELECTRONIC LEARNING COURSE IN CULTUROLOGY

The article is devoted to the problems of informatization of the educational process on culturology. The structure of the electronic version of the educational course is exposed, the programmatic complex Sun Ray developed facilities. In the article the necessity of introduction of a modern computer educational course is probed on culturology. It is created for upgrading the knowledge of students of higher educational establishments on humanitarian disciplines. Coming from the analysis of the model of a computer textbook on culturology, its basic features are exposed.

Key words: electronic learning course, culturology, Sun Ray, hyper sending, structure, topics, pages.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність глибокого оновлення системи освіти, яка є основою країни, запорукою її майбутнього. У проекті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що стрижнем освіти має стати виховання особистості, здатної до творчої праці, самонавчання і професійного розвитку, мобільної в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістських технологій. Одним з вирішальних чинників модернізації освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій. Це спричиняє домінування діяльності, яка характеризується виробництвом,

збором, накопиченням, обробкою, збереженням, передачею та використанням інформації на базі сучасної обчислювальної техніки та телекомунікаційних технологій. Використання інформаційних систем дозволяє вдосконалити механізми управління суспільними процесами, сприяє гуманізації та демократизації суспільства, прискорює науково-технічний прогрес, інтелектуалізацію усіх видів людської діяльності, спонукає до розвитку творчого потенціалу індивіда.

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. Одним з пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – запровадження нових інформаційних технологій у систему освіти. Враховуючи вимоги сучасності, зупинимось на розробці та запровадженні електронного навчального курсу з культурології. Питання створення і застосування електронних навчальних посібників у навчальному процесі розглядають у своїх дослідженнях Аленічева Е., Гончаров А.І., Волков С.В., Іванов В.Л. [1], Іванцівська І.Г., Кашина Е.А., Лебединська Н.А., Левін В.М., Монастирьов Н., Родін В.П. [2], Сидоркін Ю.М., Суннес В.Г. Тевельова С.В. та ін. Проте, певні напрацювання у цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з розробкою електронного навчального курсу з культурології засобами програмного комплексу SunRay.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з умов, що склалися, у галузі розробок електронних версій навчальних курсів, визначимо завдання нашого дослідження: розробити та обґрунтувати раціональну структуру електронного навчального курсу з культурології.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для вирішення поставленого завдання ми розробили електронну версію навчального курсу з культурології засобами програмного комплексу SunRay. Електронний навчальний посібник відрізняється від традиційного, друкованого тим, що студент працює з матеріалом, який викладається не безперервно, а дискретно, окремими екранними фрагментами, які логічно слідує один за одним. Після вивчення матеріалу, представленого на екрані, студент натискає гіперпосилання "Наступна сторінка" і отримує наступний фрагмент матеріалу. Якщо він бачить, що не все зрозумів або не все запам'ятав з попереднього екрану, то натискає гіперпосилання "Попередня сторінка" і повертається на один крок назад.

В основі структури електронного навчального курсу лежить рубрикація. Це система, що складається із заголовків, утворює зміст і відіграє ключову роль у навігації в межах курсу. Так, рубрики дозволяють швидко переходити із однієї частини тексту в іншу і бачити, який текст розкритий у дану мить.

Зміст курсу поділено на розділи та підрозділи, які утворюють деревовидну структуру. Ця структура знаходиться у лівій частині головного вікна програми SunRay. У правій частині знаходиться вікно перегляду змісту поточного розділу. У ньому відкривається основний текст електронного курсу, тобто навчальний матеріал, який повинні засвоїти студенти. Для того щоб переглянути будь-який розділ необхідно клацнути лівою кнопкою миші на його назві у "дереві" зліва. Визначений заголовок набуде іншого кольору і відбудеться завантаження потрібного тексту. Якщо розділ має підрозділи, то для перегляду їх списку необхідно клацнути по значку "+". Після цього відкриється список підрозділів даного розділу (див. рис. 1).

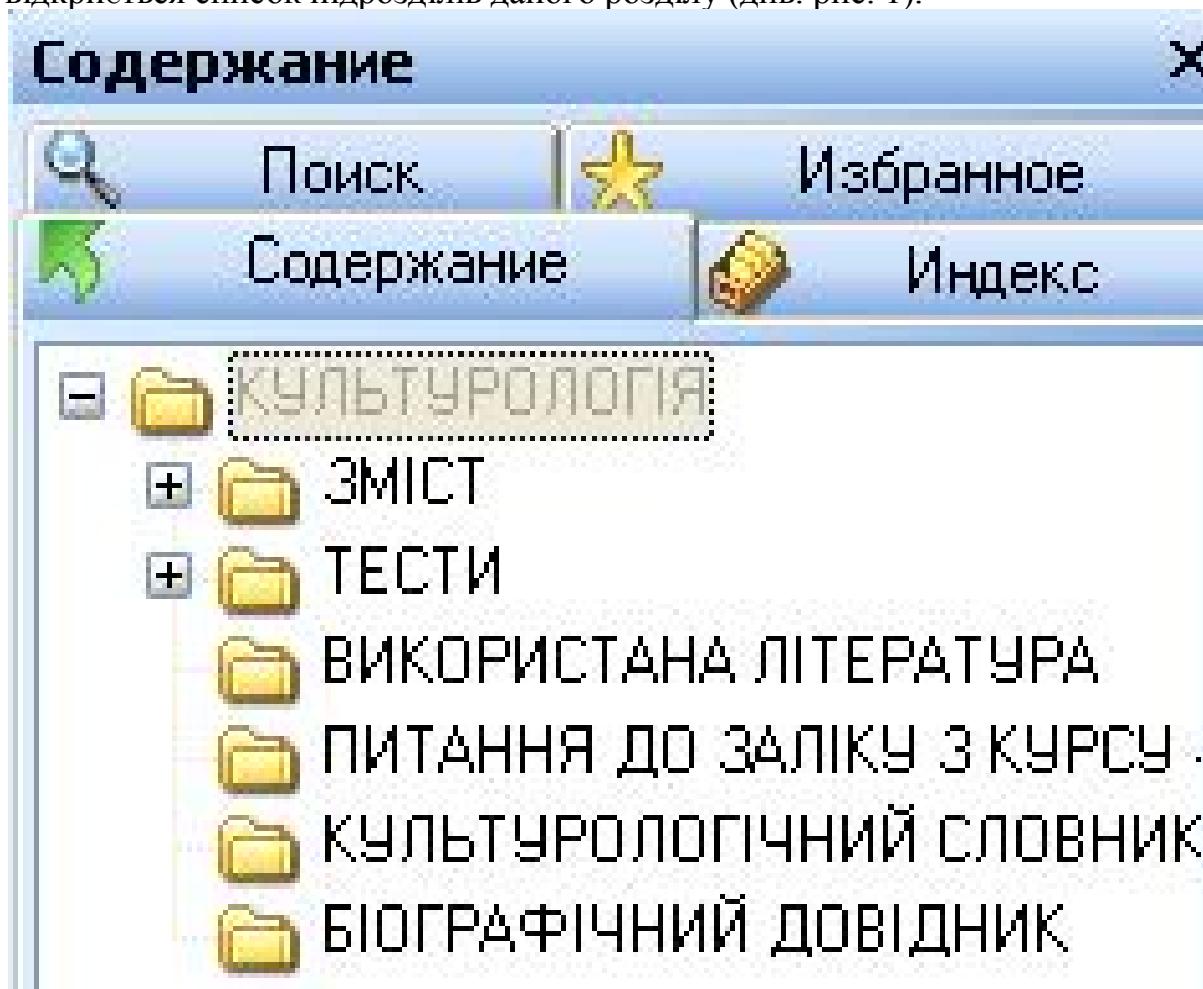
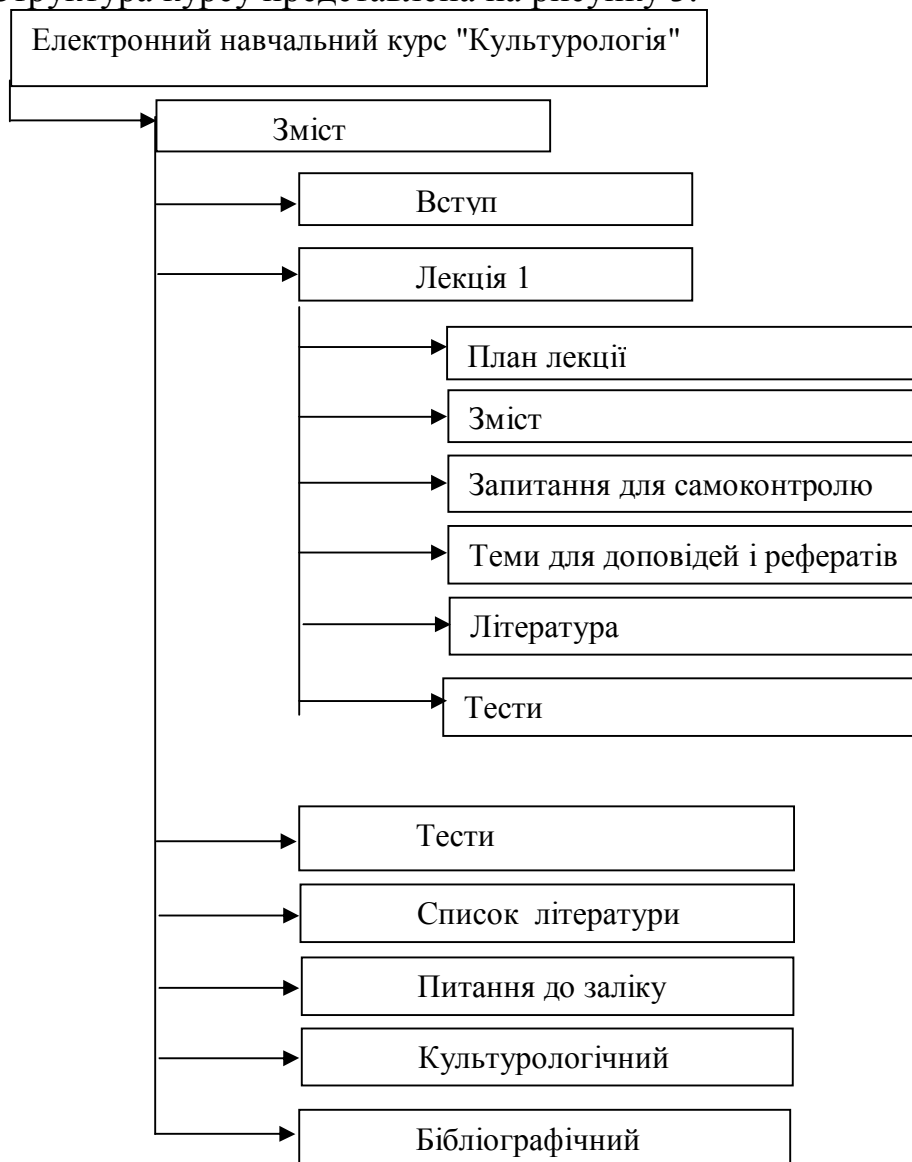


Рис. 1. Деревовидна структура електронного навчального курсу.

В основному тексті містяться гіперпосилання, які підкреслюються і мають інший колір. У даному електронному навчальному курсі містяться внутрішні гіперпосилання, що дозволяють переміщуватись між розділами та підрозділами курсу (див. рис. 2); гіперпосилання на тести, що дозволяють проходити до тестування (див. рис. 9).

Рис. 2. Внутрішні гіперпосилання.

Подання навчального матеріалу повинно бути наочним і зрозумілим. Під час розробки електронного навчального курсу з культурології було визначено основні тематичні розділи та зміст кожного розділу окремо. Структура курсу представлена на рисунку 3.

**Рис. 3. Структура електронного навчального курсу з культурології**

Таким чином, до основних структурних елементів курсу відносяться: титульний екран; зміст; вступ; теми лекційних занять; план лекційних занять; повний виклад навчального матеріалу (текст); після кожної лекції знаходяться: запитання для самоконтролю, теми для доповідей і рефератів та література, а також контрольні тестові завдання; питання для заліку; список використаної літератури; культурологічний словник; біографічний

словник; пошукова система; система управління роботою з електронним навчальним курсом (гіперпосилання). Титульний екран містить назву міністерства, ініціали авторів, назву електронного навчального курсу, Рекомендацію МОН України, інформацію про місце і рік розробки, гіперпосилання для починання роботи (рис. 4).



Рис. 4. Титульний екран.

Зміст є вкрай важливим структурним елементом електронного навчального курсу, так як забезпечує доступ до основних розділів та підрозділів, які оформлені у вигляді гіперпосилань (рис. 5).

<u>ЗМІСТ</u>
<u>Вступ</u>
<u>Лекція 1. Феномен культури</u>
<u>Лекція 2. Школи, напрямки і теорії в культурології</u>
<u>Лекція 3. Первісна культура</u>
<u>Лекція 4. Культура Стародавнього Єгипту</u>

Рис. 5. Фрагмент змісту навчального посібника

У вступі надається загальна інформація про структуру, зміст та призначення електронного навчального курсу, розкривається роль і місце культурології у підготовці спеціалістів. Повний виклад навчального матеріалу реалізується за допомогою тексту лекцій.

Лекція 9

ЯПОНСЬКА КУЛЬТУРА

[Культура Японії в колі азіатських культур](#)

[Синтоїзм, буддизм і конфуціанство](#)

[Епоха законів](#)

[Стан самураїв і політика сегунів](#)

[Виникнення сучасної держави](#)

[Специфіка японського мистецтва](#)

[Поезія, каліграфія, живопис](#)

[Сценічні мистецтва: драма Але, театр Кабукі](#)

[Архітектура і японські сади](#)

[Побутова культура: мистецтво лаку, кераміка, ікебана, чайна церемонія, капіталізм по Конфуцію](#)

[Культура Японії ХХІ століття](#)

[Запитання для самоконтролю](#)

[Теми для доповідей і рефератів](#)

[Література](#)

[Тести](#)

Рис. 5. Структура лекції

Кожна лекція складається з: теми лекції, плану, запитань для самоконтролю, тем для доповідей і рефератів, літератури і тестів.

До складу типової сторінки електронного навчального курсу входить: текстове поле; лінійка прокручування; органи управління у вигляді гіперпосилань, що дозволяють перейти на наступну або попередню сторінку, на кінець або початок сторінки, до змісту тощо (рис. 6).

[зміст](#) [лекція 3](#)

Особливості первісної культури

Однією з особливостей первісної культури є її гомогенність (однорідність). У сучасній культурології виділяється три типи соціокультурних систем: гетерогенні (неоднорідні), гомогенні і гомеостатичні. Першим властиві: 1) аксіологічний (ціннісний) плюралізм і 2) існування безлічі соціальних груп з диференційованими, найчастіше антагоністичними інтересами. Ці системи, типові для європейського кола культур, є гетерогенними в подвійному змісті: культурному і соціальному.

Рис. 6. Типова сторінка електронного навчального курсу

Наприкінці кожної лекційної теми, як вже було підкреслене вище, є такі підрозділи, як: "Запитання для самоконтролю" (рис. 7), "Теми для доповідей і рефератів" (рис. 8), "Література" (рис. 8), за допомогою яких студент може перевірити ступінь засвоєння навчального матеріалу перед тим, як переходити до вивчення наступних лекцій, вибрати тему для

доповіді та написання реферату, скористатися літературою для підготовки до семінарських занять.

Запитання для самоконтролю

1. Дайте характеристику суфізму.
2. Дайте характеристику ісламу.
3. Назвіть специфічні риси арабо-мусульманської культури.
4. Назвіть центри розвитку арабо-мусульманської культури.
5. Назвіть досягнення арабських вчених в області точних наук.
6. Яких арабських вчених в області медицини Ви знаєте і які їх досягнення?
7. Які специфічні риси арабської філософії?
8. В чому полягає своєрідність мусульманського розуміння моралі і права?

Рис. 7. Фрагмент підрозділу "Запитання для самоконтролю"

Теми для доповідей і рефератів.

1. Зороастризм як елемент релігійної культури Сходу.
2. Культура побуту Японії.
3. Самурайство як спосіб буття японців.
4. Чайна церімонія як засіб ідентифікації етносу.
5. Етичне різнобарв'я в давньосхідних культурах.
6. Японська культурна традиція.
7. Мистецтво ікебани.
8. Театральне мистецтво Японії.
9. Унікальність японських традицій.

Рис. 8. Фрагмент підрозділу "Теми для доповідей і рефератів"

ЛІТЕРАТУРА

1. Грюнебаум Г.Э. Классический ислам. - М., 1988.
2. Пгнатко А.Л. В поисках счастья. - М., 1989.
3. МассэЛ. Ислам. - М., 1982.
4. Мец Л. Мусульманский Ренессанс. - М., 1966.
5. Суфизм в контексте мусульманской культуры. - М., 1989.
6. Шейко В.Н., Гаврошенко А.А. История художественной культуры. Ч.2. Византия. Арабо-мусульманский мир. Китай. Япония. Учебник для вузов. - Харьков, 1988.

Рис. 9. Фрагмент підрозділу "Література"

По завершенню циклу лекцій студенту пропонується пройти тестування на оцінку, що дозволяє швидко та об'єктивно перевірити якість

засвоєння програмного матеріалу. Після переходу за гіперпосиланням "Тести" відкривається сторінка системи тестового контролю (рис. 9).

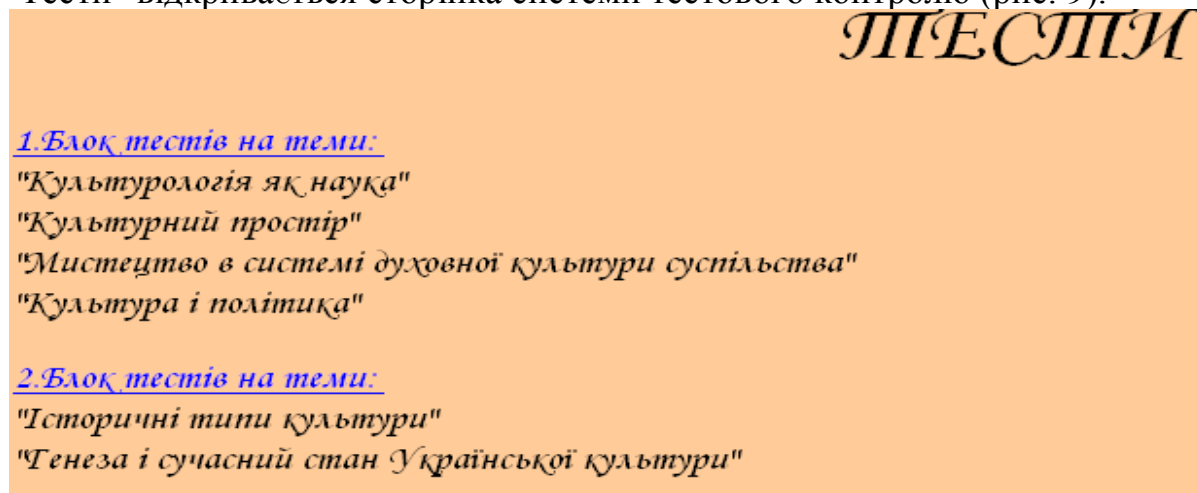



Рис. 9. Сторінка системи тестового контролю

У тестах застосовується принцип вибору із декількох запропонованих відповідей однієї правильної, яка позначається студентом . Тестова система перевірки знань веде облік накопиченого загального результату та облік часу, витраченого студентом у ході відповідей на питання. По завершенню тестування видається інформація про результати, де повідомляється про загальну кількість питань, кількість правильних відповідей в абсолютних числах та у відсотках, загальний час проходження тестування. Відсотковий показник дозволяє легко перевести результати тестування у п'ятибальну шкалу оцінювання відповідно до вимог Болонської системи (60% - оцінка "задовільно"). Результати тестування можуть бути збережені в електронному вигляді або роздруковані для пред'явлення викладачу.

Незважаючи на те, що електронний навчальний курс з культурології містить достатньо повний теоретичний матеріал, достатній для успішного виконання тестових завдань, передбачено сторінку використаної літератури для поглибленого вивчення предмету. До списку літератури входять друковані джерела (рис. 10).

[Словники, енциклопедії, довідники, хрестоматії](#)

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Авеста. Избранные гимны. Из Вендидата. - М., 1993.
2. Античность как тип культуры. - М., 1988.
3. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. - М., 1989.
4. Асеев Ю.С. Джерела: Мистецтво Київської Русі. - К., 1980.
5. Асеев Ю.С. Кам'яні свідки епохи. «Слово о полку Игоревім» // Київська старовина. - 1992. - №2
6. Бадж У. Египетская религия. Египетская магия. - М., 1996.
7. Бердяев Н.А. Русская идея. В кн.: О России и русской философской культуре. - М., 1990.

Рис. 10. Список використаної літератури

Також передбачена сторінка "Питання для заліку" (рис. 11.) для підготовки студентів до складання заліку з культурології.

ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ З КУРСУ «КУЛЬТУРОЛОГІЯ»

1. Поняття культури. Різноманіття культур.
2. Культура і цивілізація.
3. Природа і культура.
4. Культура людини.
5. Моральність і духовність: спільне і відмінне.

Рис. 11. Сторінка "Питання для заліку"

Електронний навчальний курс з культурології забезпечений словником термінів, який оформлений у вигляді гіперпосилань, розташованих в алфавітному порядку (рис. 12). Перейти до словника можна через ліву робочу панель або через зміст. Потрапивши у словник термінів, студент повинен знайти незрозумілий термін та натиснути на відповідне гіперпосилання. В результаті відбудеться перехід на сторінку курсу, де пояснюється відповідний термін.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Абсентеїзм (від лат. «відсутність») - ухилення від участі в політичному житті суспільства.

Абсолютизм - абсолютна, необмежена форма правління, верховна влада повністю належить монархові - імператору, королю, царю.

Абстракціонізм (від лат. «відстороненість») - художній світогляд, напрям у мистецтві ХХст., який відзначається заміною натуралістичної предметності вільною грою кольорів, ліній і форм. Серед засновників абстрактного мистецтва - В. Кандинський, К. Малевич, П. Мондріан, майстри орфізму. До різновидів абстракціонізму відносять геометричну абстракцію, абстрактний експресіонізм, ташизм та ін.

Рис. 12. Словник термінів

Окремою сторінкою наведено бібліографічний довідник (рис. 13), у якому надана стисла інформація про вчених з різних галузей науки, зробивших вагомий внесок у розвиток культурології.

Біографічний довідник

АДОРНО Теодор (1903-1969рр.) - німецький соціолог, соціальний філософ, музикознавець, видатний представник Франкфуртської школи неомарксизму, автор численних праць у галузі соціології культури. За Т. Адорно, історія людства є рухом до «невдалої цивілізації», пов'язаної з постійним протистоянням суспільства і природи, що призводить до втрати індивідуальної свободи. Концепція «нової музики» Т. Адорно пов'язана з критикою масової культури. Головні праці: «Авторитарна особистість» (1950р.), «Вступ до соціології музики» (1962р.), «Негативна діалектика» (1966р.).

АЛМОНД Габріель (1911р.) - відомий американський вчений, політолог, професор Стенфордського університету, піонер у дослідженні політичної культури. У спільній роботі Г. Алмонда і С. Верби «Громадянська культура» (1963р.) проведено порівняльний аналіз політичних культур п'яти країн: США, Мексики, Італії, Великої Британії та Німеччини. Головні праці: «Порівняльна політика: концепція розвитку» (1966р.), «Порівняльна політика сьогодні» (1988р.).

Рис. 13. Сторінка "Бібліографічний довідник"

До системи управління входять гіперпосилання, які забезпечують доступ до усіх частин навчального курсу та швидке переміщення у його межах. Під час розробки елементів управління враховувались вимоги до їх зрозумілості та мінімальної кількості в межах однієї сторінки. Це забезпечує зручність та простоту при роботі з електронним навчальним курсом. Верхня робоча панель надає додаткові елементи управління, які дозволяють повертатися на крок назад, переходити до наступного або попереднього розділу, на кінець або початок курсу, вмикати-вимикати автопрокручування тексту на сторінці, прибирати ліве робоче вікно, де знаходиться зміст у деревовидній формі, також можна переходити у повноекранний режим роботи, збільшувати або зменшувати розміри шрифту та вийти з програми (рис. 14).

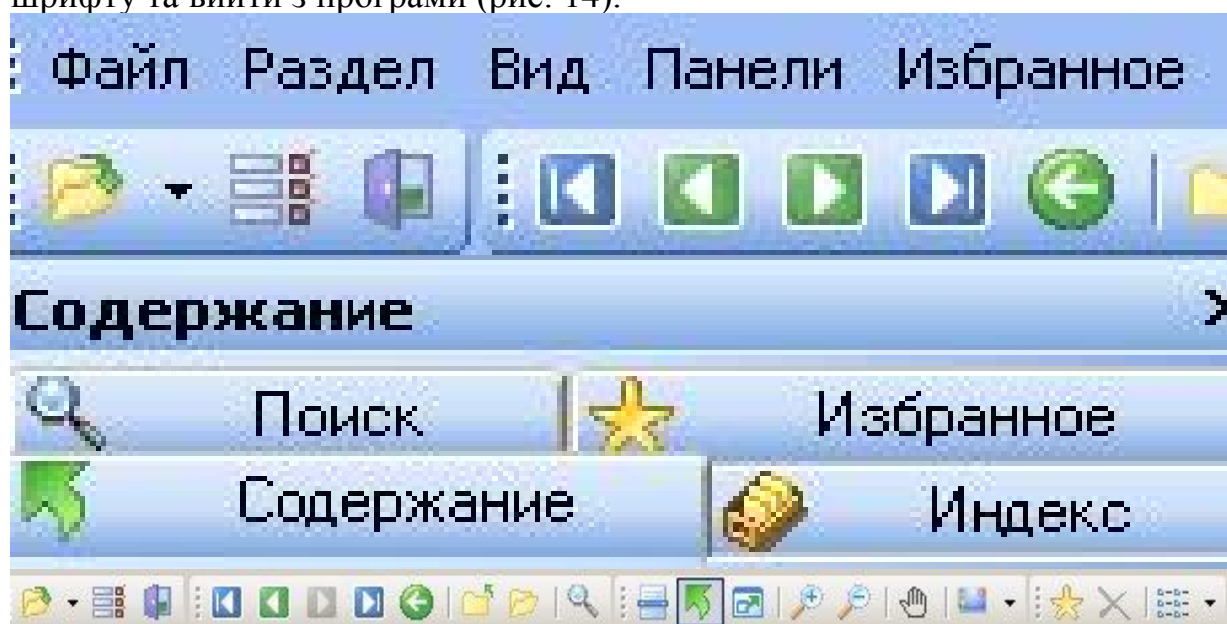


Рис. 14. Верхня робоча панель

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, за результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з культурології є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до культурології та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів, рівень мотивації до навчання, ефективність управління навчальним процесом та об'єктивність оцінки знань студентів; удосконалити методику викладання культурології; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

Серед напрямів подальших досліджень у даній галузі можна виділити розробку та підключення модулю відеоуроків; розробку структурних блок-схем лекційного матеріалу; вдосконалення інтерфейсу та системи управління тощо.

Література

1. Иванов В.Л. Структура электронного ученика // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63-71.
2. Родин В.П. Создание электронного учебника: Учебное пособие. — Ульяновск: УлГТУ, 2003. — 30 с.

Борисов В.

– доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Вільш Іоланта

– доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Яна Длугоша, Ченстохова, Польща

Батурін С.

– магістрант Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378:004:796.07

ЗМІСТ ІНФОМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Впровадження інформаційних технологій в освіту створило нові унікальні можливості для активного і ефективного розвитку держави, суспільства, особистості. Насиченість соціума інформацією, подіями, мобільність і гнучкість соціокультурної динаміки вимагають філософського опрацювання теорії постіндустріального суспільства. Авторами зроблено аналіз сучасних підходів до визначення змісту інформаційної культури вчителя. З'ясовано, що вони мають відмінне змістове наповнення. Узагальнюючи існуючі позиції, автори класифікували їх за трьома підходами: загальнокультурним, коли інформаційна культура розглядається як складова культури; системним, коли інформаційна культура розглядається як сукупність певних якостей особистості; діяльним, коли інформаційна культура розглядається з позицій виконання професійних функцій на належному рівні із використанням сучасних інформаційних технологій. Обґрунтовано структуру інформаційної культури особистості.

Ключові слова: культура, інформаційна культура, професійні функції, уміння, інформація.

Борисов В.

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

Вильш Иоланта

– доктор педагогических наук, профессор, Университет имени Яна Длугоша, Ченстохова, Польша

Батурич С.

– магистрант Донбасской государственной машиностроительной академии

СОДЕРЖАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Внедрение информационных технологий в образование создало новые уникальные возможности для активного и эффективного развития государства, общества, личности. Классифицированы подходы к определению понятия. Авторами сделан анализ современных подходов к определению содержания информационной культуры учителя. Выяснено, что они имеют отличное содержание. Обосновано структуру информационной культуры личности.

Ключевые слова: культура, информационная культура, профессиональные функции, умения, информация.

BorisoV V.

– Doctor of pedagogical sciences, professor of the Slavyansk state Pedagogical University

Wilsz Jolanta

– Doctor of pedagogical sciences, professor, Jan Dlugosz University, Czestochowa, Poland

Baturin S.**THE MAINTENANCE OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER**

Introduction of information technology in formation has created new unique possibilities for active and effective development of the state, a society, the person. Authors make the analysis of modern approaches to definition of the maintenance of information culture of the teacher. It is found out that they have the excellent maintenance. It is proved structure of information culture of the person.

Keywords: culture, information culture, professional functions, abilities, the information.

Актуальність дослідження обумовлено відсутністю належної уваги до інформаційної культури суспільства і особистості, хоча сучасний період розвитку цивілізації характеризується переходом суспільства від індустріального до постіндустріального. Інформаційне суспільство базується на інформації і знаннях, як основних соціально-культурних цінностях. Соціокультурними особливостями масового суспільства в СРСР були орієнтація культурних форм на потреби загалу, патерналізм, побутовий аскетизм, практично повна відсутність інститутів

громадянського і правового суспільства. До 90-х років ХХ ст.. розвиток інформаційного середовища гальмувався штучно. В цій сфері сформувалась особлива культура, що ґрунтувалась на «зачиненості» інформації, інформаційній пасивності громадян, небезпеці самостійного тлумачення інформації. За цих умов інформаційна культура вчителя розглядалась як наявність знань і умінь, що необхідні для правильної ідентифікації інформації, що необхідна для виконання певного завдання.

В сучасній педагогіці відчувається гостра потреба в науковій рефлексії принципово нових соціальних і культурних процесів, які, поступово зростаючи з кінця ХХ ст., почали визначати хід історії в ХХІ ст.. Ці процеси зростання інформаційних потоків, які якісно змінюють ставлення людей до інформації, знань, праці і один до одного. Це — процеси глобалізації, які змінюють домінуючі ідеали і світогляд мільйонів людей, трансформують цінності соціального статусу і соціальних інститутів, влади і авторитетів, традицій, звичаїв і навіть простору і часу. Це – нові загрози і «виклики», які вводять різні соціуми у стан культурологічного шоку, посилюють соціальну нерівність, несуть економічні ризики і духовні потрясіння. Становлення глобального інформаційного суспільства – здійснений факт. Яка ж роль відводиться Україні у глобальному просторі? Процеси формування нових соціальних, економічних і політичних відносин, адекватних змінам, відбуваються в Україні, за умов соціальної, економічної і духовної кризи.

У сучасному світі відбувається стрімке зростання інформаційних технологій, технічних і технологічних рішень у сфері комунікацій. Але актуальною залишається наукова дискусія про джерела і рушійні сили технологічного зростання, про ті соціокультурні процеси, які формують духовне і соціальне «замовлення» розвитку технологій.

Ми погоджуємось із тими дослідниками, які вважають, що саме у доланні традиційних меж у духовно-моральній, культурній, освітянській та інших галузях гуманітарної сфери знаходяться основні загрози глобалізації світового суспільства [1].

Віртуалізація суспільства, впровадження нових технологій в навчання і виховання, можливості Інтернет, інформатизація освіти досліджувалися такими вченими, як А.Касперський, Г.Козлакова, Л.Макаренко, Н.Тверезовська, С.Яшанов та інші. Серед закордонних дослідників слід відзначити А.Федорова, який досліджує проблеми мультимедіа в освіті.

Особливу актуальність, на наш погляд, мають дослідження соціокультурних змін в контексті становлення українського інформаційного суспільства і входження української педагогічної спільноти у загальний інформаційний простір.

Впровадження інформаційних технологій в освіту створило нові унікальні можливості для активного і ефективного розвитку держави, суспільства, особистості. Разом з процесами інформатизації відбувається зародження і розвиток нової форми культури –інформаційної. Насиченість

соціума інформацією, подіями, мобільність і гнучкість соціокультурної динаміки вимагають філософського опрацювання теорії постіндустріального суспільства – дослідження концептуальної гуманістичної основи цього суспільства – інформаційної культури. Ця нова реальність мало вивчена і має великий інтерес для дослідників. Новий простір культури-інформаційний, впливає на зміну праці, соціальної структури. За умов інформаційної революції, що змінила працю і культуру, стає все більш актуальним вивчення сутнісних рис інформаційного суспільства.

На наш погляд необхідне комплексне дослідження формування інформаційної культури як частини загальної культури людини, специфіки соціокультурної регуляції в інформаційному суспільстві. Сьогодні педагогу необхідно вміти визначати діалектичний взаємозв'язок віртуальної і класичної реальності. Людство винайшло більш досконалі засоби комунікації в віртуальному просторі, але ще не усвідомило всі негативні і позитивні можливості. Не виробило механізмів адаптації до їх впливу. Має певний науковий інтерес з'ясування процесу формування інформаційної культури особистості, яка сприяє здійсненню практичного переходу до інформаційного суспільства

Цікавою є стаття О. Повідайчика, в якій він намагався дати визначення інформаційної культури особистості та назвав її складові [2].

Він визначає інформаційну культуру особистості « як складову загальної культури, яка передбачає здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі та готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійних функцій». [2]

В.Кравец і В.Кухаренко визначають інформаційну культуру з позиції цільовідповідності у широкому і вузькому розумінні: «Информационная культура в широком смысле - это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества.

В узком смысле слова это: оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации» [3].

Розглядаючи інформаційну культуру, автори прагнуть внести до її змісту власне розуміння. Саме цим мабуть і пояснюється наявність значної кількості поняття «інформаційна культура». Узагальнюючи існуючі позиції, їх можна класифікувати за трьома підходами: загальнокультурним, коли інформаційна культура розглядається як складова культури; системним, коли інформаційна культура розглядається як сукупність певних якостей особистості; діяльнісним, коли інформаційна культура

розглядається з позицій виконання професійних функцій на належному рівні із використанням сучасних інформаційних технологій.

Таблиця 1

Трактування поняття «інформаційна культура»

№	Автор	Визначення поняття	Примітки
1.	Б.Семеновкер	Информационная культура – совокупность информационных возможностей, которые доступны специалисту в любой сфере деятельности в момент развития цивилизации [4]	Поняття розглядається через категорію сукупність.
2.	Е.Семенюк	Информационная культура - степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании [5]	Поняття розглядається через категорію якість.
3.	Н.Зіновьева, І.Горлова	информационная культура - уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию[6]	Поняття розглядається через категорію знання.
4.	В.Кравец, В.Кухаренко	Информационная культура в широком смысле - это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества. В узком смысле слова это: оптимальные способы обращения со знаками,	Поняття визначається через узагальнення і конкретизацію

		данными, информацией и представлением их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.	
5.	О.Повідайчик	Таким чином, проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити інформаційну культуру особистості як складову загальної культури, яка передбачає здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі та готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійних функцій.	Поняття визначається через узагальнення і конкретизацію
6.	А.Касперський	Інформаційна культура – це: - новий тип спілкування, який дає можливість вільного виходу особистості в інформаційне буття; - свобода виходу і доступ до інформаційного буття на всіх рівнях від глобального до локального, оскільки внутрінаціональний, внутрідержавний тип інформаційного буття не можливий; - новий тип мислення, який	Поняття визначається через узагальнення і конкретизацію

		формується в результаті вивільнення людини від рутинної інтелектуальної роботи, серед рис, які визначають його, вже сьогодні яскраво проявляється орієнтація останнього на саморозвиток і самонавчання.	
--	--	---	--

Розглядаючи ці визначення, звернемо увагу на те, що вони не дають можливості визначити структуру інформаційної культури та чітко визначити її складові.

О.Повідайчик вважає: «Зміст інформаційної культури особистості містить такі складові: загальноосвітню (знання і навички ефективного використання інформації; знання можливостей сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (СІКТ); знання і розуміння основних напрямків застосування СІКТ у суспільстві та перспективи їх розвитку), світоглядну (розуміння суті інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності; здатність людини передбачати наслідки власних дій, уміння пристосовувати свої інтереси до тих норм поведінки, яких необхідно дотримуватися в суспільстві), професійну (розуміння цілей та напрямків застосування СІКТ у професійній діяльності)».

В цій структурі відсутній аспект поведінки особистості, а також не враховується аспект подолання пізнавального дисонансу. Цей аспект досить докладно подано в статті І.Вільш, де вона чітко показала, що праця людини у майбутньому все більше буде пов'язана з інформацією і оперуванням нею. Вона виділяє наступні необхідні уміння:

- «- уміння пошуку інформації;
- уміння зберігати інформацію;
- уміння перетворювати інформацію;
- уміння використовувати змінену інформацію;
- уміння створювати власну інформацію;
- уміння передавати власну інформацію;
- уміння протидіяти впливу інформації, яка зменшує можливість впливати на оточення;
- уміння оцінювати власний стан (так звані власні сталі і змінні якості);
- уміння оцінювати стан інших людей (так звані власні сталі і змінні якості)» [7, с.82].

А отже, на наш погляд структуру інформаційної культури особистості, яку запропонував О.Повідайчик, слід доповнити поведінковою складовою, яка буде містити уміння, що їх визначила І.Вільш. Таким чином ми можемо далі ставити питання про розробку методики діагностики рівня інформаційної культури особистості.

Література

1. Виховання студентської молоді в умовах глобалізації: монографія / Є. А. Зеленов, О. Г. Стюпіна.- Луганськ: вид-во СЛУ ім. І. Даля, 2010.-228с.
2. О.Повідайчик Інформаційна культура особистості: соціально-філософський аналіз поняття/точка доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/PSF/2009_11/Povidaichyk.pdf
3. В.Кравец, В.Кухаренко Вопросы формирования информационной культуры/точка доступу: http://www.e-joe.ru/sod/00/4_00/ku.html
4. Семеновкер, Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков / Б.А. Семеновкер// Библиография. - 1994. - №1. - С.12.
5. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики Э.Л. Семенюк // НТИ. Сер.1. - 1994. - №7. - С.3
6. Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Н.Б. Зиновьева, под ред. И.И. Горловой; Краснодар. гос. акад. культуры. - Краснодар, 1996. - С. 141.
7. Wilsz J. Umiejetnosci potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania sie z uczniami [w:] Technika- Informatyka-Edukacja. Teoretyczne I praktyczne problem edukacji informatycznej, t. IX, red. W. Walat, Rzeszow: 189.- 2008.

Борисова С.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчових та швейних технологій Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.147:371.38:746.3**ЕТНОДИЗАЙН ЯК ЯВИЩЕ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ**

Становлення етнофутуризму необхідно бачити у зверненні народів до своїх культурних витоків на фоні глобального домінування культури технократичного суспільства. За умов становлення інформаційного суспільства онтологічна проблематика етнофутуризму полягає у пошуках виходу з кризи не тільки власного народу, але й із кризи всієї європейської цивілізації. Етнофутуризм надає можливості для трансформації видів декоративно-ужиткового мистецтва, а іноді змінює навіть ціннісне ставлення до окремих явищ матеріальної і духовної культури. Прикладом матеріальної трансформації може бути зміна традиційної технології виготовлення виробу на новітню. Прикладом духовної трансформації є той факт, що сьогодні орнамент набуває самостійної цінності, а за умов творення нових міфів окремі елементи не тільки набувають нового значення, а і створюють нове поле етнічної орнаменталістики в полікультурному середовищі. В статті розглядається етнодизайн як змістовна й унікальна практика з позиції етнофутуризму.

Ключові слова: *бісерне рукоділля, орнамент, етнодизайн, декоративно-ужиткове мистецтво.*

Борисова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры пищевых и швейных технологий Славянского государственного педагогического университета

ЭТНОДИЗАЙН КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Этнофутуризм создает возможности для трансформации видов декоративно-прикладного искусства, а иногда изменяет даже ценностное отношение к отдельным явлениям материальной и духовной культуры. Примером материальной трансформации может быть замена традиционной технологии на новую, а примером духовной трансформации может служить изменение ценности и содержания орнамента. В статье рассматривается этнодизайн как содержательная и уникальная практика с позиции этнофутуризма.

Ключевые слова: *бисерное рукоделие, орнамент, этнодизайн, декоративно-прикладное искусство.*

Borisova S.

– candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of food and sewings technologies of the Slavyansk state Pedagogical University

ETHNODESIGN AS THE PHENOMENON OF MODERN CULTURE

The ethnofuturism creates possibilities for transformation of kinds of arts and crafts. The sometimes changes even the valuable relation to the separate phenomena of material and spiritual culture. Replacement of traditional technology on new can be an example of material transformatio. The spiritual transformation change of value and the ornament maintenance can serve. In article the ethnodesign as substantial and unique practice from an ethnofuturism position is considered.

Keywords: *beaded needlework, ornament, ethnodesign, arts and crafts.*

Рух етнофутуризму виник на межі 80-90-х років ХХ ст. Біля його витоків стояли естонські поети Кауксі Юлле, Карл Мартін Сініярві, Свєєн Ківісіднік. Пізніше до цього руху приєдналися науковці з України, Польщі, Америки. Прибічники збереження етнічності в умовах глобалізації вважають, що етнофутуризм допомагає народам зберігати свої давні культури, традиції від знищення [1]. Головна ідея цього напрямку в культурі – це забезпечення майбутнього етнічними культурами. Етнофутуризм реалізується в синтезі специфічно національного і загальносвітового в мистецтві.

Безумовно, становлення етнофутуризму необхідно бачити у зверненні народів до своїх культурних витоків на фоні глобального домінування культури технократичного суспільства. За умов становлення інформаційного суспільства онтологічна проблематика етнофутуризму полягає у пошуках виходу з кризи не тільки власного народу, але й із кризи всієї європейської цивілізації.

Минуле століття в етнічній історії багатьох народів було глобальним актом рефлексії, пошуком власної культурної парадигми. Цей факт розвивається в межах перехідного періоду в історії культури. Він виникає, коли вичерпується стійка картина світу. Про це міркували філософи,

починаючи з Ф. Ніцше і О. Шпенглера. На початку ХХ ст. М. Бердяєв писав: «Мир меняет свои одежды и покровы» [2, с. 28].

Декоративно-ужиткове мистецтво жваво відгукується на будь-які зміни в житті суспільства, а коли на художній території виникають нові ідеали, культуротворчі можливості декоративно-ужиткового мистецтва проявляються з новою силою, бо воно здатне генерувати нові цінності, які проникають в інші сфери культури, впливаючи на психологію особистості й етносів в цілому. «Искусство есть ныне важный фактор спасения человечества; художник – проповедник будущего; его проповедь... в выражении своего внутреннего «я»; он сам – роковой символ того, что нас ждет впереди» [3, с. 22], – ці слова А. Білого сьогодні набувають нової актуальності. З цієї позиції етнофутуризм набуває нового забарвлення у співвіднесенні з досвідом світового культурного спадку.

Розвиваючи етнічні процеси в конструктивному творчому руслі, етнофутуризм обумовлює етнодизайн як змістовну й унікальну практику. Етнодизайн дає надзвичайну свободу для творчих пошуків в мистецькій практиці, бо ґрунтується на синтезі архаїчного, аутентичного, етнічного матеріалу і сучасних академічних і неакадемічних форм культури. Таким чином етнодизайн стає не тільки засобом виживання національної культури в сучасних умовах, але і реальним майданчиком діалогу культур.

Таким чином, огляд сучасних підходів до етнодизайну дає нам можливість сформулювати власне бачення проблеми і підходи до її дослідження. Ми вважаємо необхідним розглядати етнодизайн як феномен сучасної культури, що передбачає розв'язання наступних дослідницьких завдань:

- визначити методологічні основи дослідження етнодизайну;
- виявити найбільш важливі для дослідження аспекти етнофутуризму.

Логіка нашого дослідження полягає в дослідженні від цілісної соціокультурної характеристики етнодизайну, в якій визначаються його найбільш загальні сутнісні особливості, до аналізу конкретних проявів етнофутуризму в українській культурі.

Тому наступним кроком в дослідженні повинно стати:

- формулювання творчого методу етнофутуризму в мистецтві;
- аналіз художньої мови декоративно-ужиткового мистецтва;
- аналіз художньої мови етнофутуризму в межах українського мистецтва.

Сучасне бісерне рукоділля як синтетичний вид декоративно-ужиткового мистецтва, заснований на принципах народної творчості, має значний потенціал з позиції психолого-емоційного і змістового впливу. Декоративно-ужиткове мистецтво визначають як мистецтво, що має свій власний художній сенс і декоративну образність, і разом із тим як таке, що безпосередньо пов'язане з побутом людей, як складову частину предметного середовища, що оточує людину; вид мистецтва, що виник із

виділенням ремесла. Зазначимо, що художня цінність розкривається тільки у взаємодії двох функцій: утилітарної та художньої.

Для всіх видів декоративно-ужиткового мистецтва характерно взаємопроникнення орнаментальних мотивів настільки, що іноді важко визначити первинну приналежність. Вивчення традицій декоративно-ужиткового мистецтва розвиває відчуття композиції, ритму, кольору, виховує смак, уміння визначати художній рівень виробу. Мистецтво бісерування є одним з багатьох видів декоративно-ужиткового мистецтва як народного, так і професійного.

Етнофутуризм надає можливості для трансформації видів декоративно-ужиткового мистецтва, а іноді змінює навіть ціннісне ставлення до окремих явищ матеріальної і духовної культури. Прикладом матеріальної трансформації може бути зміна традиційної технології виготовлення виробу, коли, наприклад, ручний інструмент замінюється механічним. Прикладом духовної трансформації є той факт, що сьогодні орнамент набуває самостійної цінності, а за умов творення нових міфів окремі елементи не тільки набувають нового значення, а і створюють нове поле етнічної орнаменталістики в полікультурному середовищі. Для бісерного рукоділля важливим є не тільки збереження архаїчного, традиційного, а і входження в новий світ інформаційної культури. Тому ми можемо констатувати наступні тенденції: по-перше, бісерне рукоділля проникає в різні верстви духовного і матеріального життя людини, по-друге, воно формує індивідуальний художній смак. По-третє, народне бісерне рукоділля є джерелом для сучасного етнодизайну.

Бісерне рукоділля – наше матеріальне і духовне багатство. Унікальне за різноманітністю технік, воно складає значну частину вітчизняної культури.

Зберігаючи моральні ідеали національної культури, бісерне рукоділля накопичило унікальний досвід колективної і індивідуальної творчості, ручної праці. Впродовж століть створювалися вироби, що сформувалися як об'єкти гармонійного матеріального предметного середовища, що оточує людину і служить їй. Існуюча в бісерному рукоділлі національна стилістика і художня образність відповідали високим критеріям художньої якості, відбивали традиції народу. В цій якості бісерне рукоділля підійшло до початку XXI століття [4].

Митці багатьох поколінь завжди знаходили і будуть знаходити в арсеналі народного мистецтва риси, що співзвучні сучасності. В наш час існує стійкий інтерес фахівців до тих сфер народного мистецтва, які спрямовані на створення досконалих естетичних і практичних виробів. Значною мірою цей інтерес зосереджений у сфері дизайну, об'єкти якого поєднують у собі сукупність естетичних, функціональних, ергономічних і технологічних властивостей. Всі ці риси притаманні і виробам з бісеру, а отже створення нових виробів на основі етнічних мотивів і знаків можна вважати етнодизайном.

Констатуючи звуження сфери використання і діапазону функцій, що виконує на сучасному етапі орнамент, ми вважаємо, що цей вид художньої творчості не вичерпав можливостей подальшого розвитку і сьогодні. Цікавою на наш погляд є позиція Й. Ролфа, згідно якої, за умови зростання інтересу до культур різних етносів, до їх історії та цінностей – традиційний орнамент можна віднести до «сировинних ресурсів майбутнього» [5, с.115].

У визначенні «орнаменту» як виду мистецтва (з точки зору етнодизайну) і як об'єкту наукових досліджень виявляються функції орнаменту, які тлумачаться залежно від часу. Визначення орнаменту схожі в розумінні його призначення, але суперечливі щодо його специфіки.

До формальних визначальних особливостей орнаменту відносяться: декоративна стилізація, органічний зв'язок із поверхнею.

До сутнісних характеристик орнаменту відносяться архітектонічні (будова), семантичні (зміст зображення), синтаксичні (організація простору), семіотичні (логічна основа образів) властивості. В орнаментальних композиціях використовуються різноманітні логічні системи, технологічні рішення.

При визначенні можливих підходів до вивчення орнаменту як тектонічної системи доцільно виділяти чотири аспекти досліджень: ретроспективне вивчення закономірностей розвитку орнаменту в загальній історії культури; теоретичне дослідження структури орнаменту; вивчення його комунікативних особливостей; дослідження процесів творчості. При виконанні виробів з бісеру ми організовуємо дослідницьку діяльність студентів на основі міжпредметних зв'язків за декількома напрямками.

Одним з таких напрямів є дослідження традиційного орнаменту. Цей напрям включає такі типи завдань.

Перший тип завдань орієнтований на використання досвіду та знань студентів, які вони отримали під час лекцій. Ці завдання мають за мету систематизувати знання студентами традиційних символів та знаків. Студентам пропонуються картки зі стилізованими зображеннями предметів і вони повинні назвати ці предмети.

Другий тип завдань передбачає створення простого узору із відомих декоративних елементів (знаків). Студенти також повинні визначити змістове навантаження елементів та їх поєднань.

Третій тип завдань вимагає знань із різних сфер людської культури: історії, етнографії, філософії, культурології, матеріалознавства та інших. Ми прагнемо до того, щоб аналіз орнаментального образу проводився не тільки з позицій видів мистецтв, а також застерігаємо студентів від обмеженості у підходах (розгляд орнаменту лише в змістовому і функціональному значеннях) при розгляді декоративного елемента.

У зв'язку із тим, що відбувалась трансформація орнаментальних форм українського етносу, дослідження повинно ґрунтуватися на толерантному ставленні до досвіду інших, визнанні рівних прав культур, фіксації та вивченні елементів, що зникають. Звертати увагу треба не на

«консервацію» традицій, а на їх природній розвиток. Студенти в процесі виконання дослідження повинні прийти до висновку, що національний орнамент – це багатоаспектний компонент давньої синкретичної культури, що відбиває специфіку міфоепічної традиції. Навчившись точно виявляти закономірності й основи формування орнаментальних мотивів, вони в подальшому зможуть їх правильно використовувати і розвивати традиційні орнаментальні мотиви у власних виробках.

Дослідження крім творчої складової передбачає і формальну складову, що вимагає співставлення і класифікацію орнаментальних мотивів різних етносів. При цьому доцільно використовувати альбоми, зібрання колекції зразків орнаментального мистецтва різних етносів, різноманітні мультимедійні ресурси та інформацію з мережі Інтернет.

Як ми вже зазначали, таке дослідницьке завдання має комплексний характер, і вивчення орнаментального мистецтва різних етносів розглядається як частина загальної традиційної культури України. Крім того, в процесі дослідження орнаменту, студенти виявляють, що для нього характерна регіональна диференціація, яка зумовлена географічними, господарськими чинниками.

Література

1. Хейнапуу, А. Кривая этнофутуризма идет в бесконечность: перевод из газеты Eesti Ekspress 20 мая 1994г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.suri.ee/etnofutu/texts/krivaja.html>, вільний. –3 екрану.
2. Бердяев, Н.А. Кризис искусства / Н.А. Бердяев. – репр. воспроизведение изд. Г.А. Лемана и С.И. Сахарова 1918 г. — М.: СП Интерпринт, 1990.— 47 с.
3. Белый, А. Символизм [Текст] / А. Белый // Серебряный век. В поэзии, документах, воспоминаниях. – М.: Локид, 2001. С. 18-25 .
4. Борисова С.В. Бісерне рукоділля \навчально-методичний посібник.- Слов'янськ. 2010-149с.
5. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006, 219 с

Брик Т.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

УДК 355.231: 811.111

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА ЛЕКСИКА ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРИ ФОРМУВАННІ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КУРСАНТІВ

В статті розглядаються особливості оволодіння іншомовною професійно-спрямованою лексикою майбутніми офіцерами. Наведені методи, які сприяють вирішенню даної проблеми.

Ключові слова: іншомовне професійне спілкування, професійно-спрямована лексика, комунікативні вправи.

Брык Т.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Харьковского университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННАЯ ЛЕКСИКА КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ

В статье рассматриваются особенности овладения иноязычной профессионально-направленной лексикой будущими офицерами. Приведены методы, которые способствуют решению данной проблемы.

Ключевые слова: иноязычное профессиональное общение, профессионально-направленная лексика, коммуникативные упражнения.

Брык Т.

-an Associate Professor of Educational Sciences, an a Associated Proffessor of the department of Foreign languages of Kharkiv Air Force University after I. Kozhedub

PROFESSIONALLY DIRECTED VOCABULARY AS A NECESSARY ELEMENT OF FORMING PROSPECTIVE OFFICERS' SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE PROFECCIONAL COMMUNICATION

The peculiarities of mastering professionally directed vocabulary in a foreign language by prospective officers are considered in the article. Methods which promote the solution of this problem are given.

Key words: professional communication in a foreign language, professionally directed vocabulary, communicative exercises.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Тенденції розвитку світової спільноти, формування інформаційного суспільства, інтеграція України в європейський освітній простір сприяють підвищенню ролі комунікації в усіх сферах життя. Особливо гостро ці процеси відбуваються у військовому секторі. Сучасна українська армія потребує ерудованого військового-професіонала з глибоким розумінням своїх обов'язків, високим рівнем культури, зокрема, комунікативної.

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 формування вмінь іншомовного професійного спілкування у процесі професійної підготовки (О. Бойко, Н. Бориско, В. Бухбиндер, Т. Ваколук, В. Євтушок, Г. Китайгородська, С. Кожушко та ін.).

Мета статті – розкрити особливості вироблення професійно-спрямованого словникового запасу майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливою рисою професійно спрямованої мови є обмежена вибірковість лексики. Якщо при

навчанні говорінню на побутові теми курсанту надається можливість, як правило, самому обирати активний словник, яким він має продуктивно володіти, то спілкування на професійні теми потребує володіння цілком певним набором лексичних засобів, без яких воно стає неможливим. Спеціальні терміни професійної лексики потрібно вводити в тексти, а на їх основі і в усне мовлення вже на початковій стадії навчання професійно спрямованій усній мові. Так, уже на першому курсі кожен курсант має бути знайомим з такою лексикою, як «off-duty» (звільнення), «sergeant» (сержант), «captain» (капітан), «major» (майор) та ін. Введення навіть таких простих понять в усну мову дозволяє зробити навчання професійно спрямованим. Тому основною умовою для оволодіння термінологічною системою іноземною мовою є сформованість у курсантів предметно-понятійної бази. Отже, навчання іноземній мові має бути узгодженим з вивченням спеціальних предметів.

Більша частина лексики загальноповсякденного характеру в фаховій літературі знайома курсантам ще зі школи, тому загальноповсякденні слова виступають як опорні пункти під час сприйняття та відтворення фахового тексту. Зрозуміло, що чим більше в фаховому навчальному тексті загальноповсякденної лексики, тим він легший для курсантів, які починають працювати з текстами свого фаху.

Фахова лексика надзвичайно різноманітна та численна. Повторюваність термінів спостерігається лише в межах однакової тематики. Загальноповсякденна лексика за структурою переважно однокладова, фахова, як правило, багатоскладова. Більшість термінів передають абстрактні поняття. Тому в міру збільшення кількості фахової лексики збільшується ступінь складності тексту. Проте не вся фахова лексика являє однакоvu трудність при її засвоєнні. У самій фаховій лексиці вирізняють певні опорні пункти для сприйняття та відтворення текстової інформації. Це можна пояснити тим, що багато термінів є інтернаціональними, а ті з них, які відомі курсантам з рідної мови, сприймаються і засвоюються без значних труднощів. Щоб оволодіти такою лексикою, курсанту достатньо навчитися її правильно вимовляти.

Також на засвоєння фахової лексики впливає мотивація, оскільки такий тип лексики пов'язаний з майбутньою професією.

Потрібно доводити до відома курсантів, що вже на першому курсі їм необхідно розуміти основні види військових команд іноземною мовою:

Get up	встати
Fall in	стати до строю
On one rank (on two ranks)	в одну шеренгу (в дві шеренги)
Attention	струнко!
At ease	вільно!
Quick march	стройовим кроком руш!

About face	кругом!
Count off	розрахуватися
Call the roll	робити перекличку
Halt	стій!
Left-face	ліворуч!
Right-face	праворуч!

При відсутності мовного середовища друкований текст є основним вихідним матеріалом для навчання професійного іноземного мовлення. Але для того, щоб таке навчання було ефективним, використовують озвучений варіант текстів підручника та навчальних посібників з вказівками, які з цих текстів призначаються для первинного сприйняття на слух.

На практичних заняттях застосовують такі види активності: дискусію, рольову гру, конкурс, опис явищ, предметів, схем; переказ та різноманітні вправи, що безпосередньо допомагають формувати вміння говоріння.

Вправи «питання-відповідь» є досить ефективні на заняттях з іноземної мови, оскільки вони імітують іншомовне професійне спілкування (ПС). Це означає, що при їх виконанні існує мовленнєво-професійне завдання. Вони не тільки мовленнєві за своїм характером, але й одночасно можуть бути граматично, лексично або фонетично спрямовані. Таким чином, вони слугують засвоєнню конкретної навчально-професійної інформації в умовах формування вмінь ПС. Також ці вправи психологічно прості за способом виконання, оскільки для курсантів звично запитувати та давати відповіді у процесі навчання.

Вправи «питання-відповідь» дозволяють працювати у швидкому темпі, оскільки вони є економічними, що важливо для створення автоматизованості, яка, в свою чергу, сприяє формуванню вмінь ПС курсантів. Цьому сприяють всі питання, які потребували розширеної відповіді: «Чому він поїхав до іншої країни?», «Навіщо він вивчає англійську мову?» та ін.

Комунікативні вправи «опис» включають: 1) власне опис об'єктів, їх загальну характеристику; 2) анотацію; 3) коментування фільму, картини; 4) інструкцію до виконання різних дій тощо 5) планування справ (робочого дня, відпочинку тощо); опис подій, що відбулися раніше (спогади); 7) репортаж.

Вправи «опис» є адекватними меті розвитку вмінь ПС курсантів, коли вони виконуються з мовленнєво-професійною, а не з навчальною метою.

Вправи на вираження відношення та оцінки включають завдання, пов'язані з: 1) вираженням свого відношення до сприйнятого – слів співрозмовника, до дії, до події; 2) оцінкою будь-якого об'єкту своєї діяльності, знайомих та незнайомих людей, самого себе; 3) поясненням певного відомого факту; 4) доказом своєї точки зору; 5) спростуванням думки співбесідника; 6) роздумами, які мають за мету виявлення істини.

Дані вправи мають абсолютну комунікативно-професійну значущість, оскільки названі мовленнєві функції як раз і складають сутність процесу ІПС.

На занятті з іноземної мови ефективно застосовувати переказ – вправу для удосконалення мовленнєвих навичок, яка сприяє формуванню комунікативних умінь ІПС курсантів. Мовлення на етапі вдосконалення вербальних навичок є переважно монологічним. Використання переказу на занятті з англійської мови допомагає курсантам удосконалити вміння вистроювати логіку всього висловлення.

Вирішальне значення для мовленнєвих вправ мають установки. Разом з опорами та часом вони – один з найважливіших факторів організації цих вправ. Виділяють п'ять типів мовленнєвих завдань: 1) повідомлення; 2) пояснення; 3) схвалення; 4) засудження; 5) переконання.

Крім установок, які співвідносяться з цими п'ятьма типами узагальнених завдань, існує ще один вид установки, який потребує від курсанта самостійності при виборі мети висловлення: «Яка Ваша думка про...?» або «Що Ви скажете з цього приводу?» тощо. Подібна самостійність курсантів з'являється на завершальній стадії оволодіння вміннями ІПС.

На заняттях з іноземної мови виникає необхідність в умовно-мовленнєвих вправах тому, що інші вправи, які використовуються в якості «підготовчих», «тренувальних» тощо, не забезпечують достатнє використання професійно спрямованої лексики. Умовно-мовленнєві вправи ґрунтуються на тих же принципах, що й сам процес ІПС. В будь-якій фразі, що використовується в умовно-мовленнєвих вправах, як і в спілкуванні, закладено певний логічний контекст, який може бути відкритий за допомогою репліки-відповіді певного змісту.

Але наявності мовленнєвого завдання ще недостатньо для автоматизації певної форми. Отже, вправу організують таким чином, щоб в репліках курсантів-співрозмовників весь час використовувалася граматична форма, яка автоматизується, та щоб репліки були однотипні. Цьому слугує другий принцип побудови умовно-мовленнєвих вправ – принцип аналогії в утворенні та засвоєнні форм.

При навчанні аудіюванню, яке розширює запас професійно-спрямованої лексики та суттєво сприяє розвитку вмінь ІПС курсантів, викладач навчає їх: підсвідомо розрізняти форми слів, словосполучень, граматичних структур на слух; передбачати синтаксичні моделі на слух; розвивати об'єм слухової пам'яті; розуміти різноманітні поєднання засвоєної навчально-професійної інформації (на різних рівнях); розуміти мовлення в записі; схоплювати сутність сказаного однократно; розуміти мову нормального темпу; розуміти загальний зміст та сенс при наявності в аудіо тексті невідомої інформації; розуміти різнопланові тексти.

Викладач намагається пов'язати слухання з такими навчальними діями, які стимулюють та сприяють прояву самостійних мовленнєвих дій курсантів. Він вносить до змісту питань, що обговорюються, дискусійні

моменти, практичні пропозиції, що відкривають перспективу використання отриманих знань; доручає курсантам виконати під час слухання низку допоміжних робіт – скласти план по ходу викладання навчально-професійної інформації, відмітити незрозумілі слова, записати питання, які виникають під час слухання. Таким чином, викладач намагається розширити можливість самостійних дій курсантів у процесі слухання та пробудити ініціативу для подальшої самостійної роботи.

При формуванні вмінь ІПС на кожному занятті використовують оригінальні зразки мовлення – фонограми у виконанні носіїв мови, що вивчається. Трудність сприймання і розуміння зразків оригінального мовлення курсантами знімається багаторазовим повторенням. Воно необхідне, тому що головне значення багаторазового повторення полягає в тому, що курсант при такому підході є у змозі: а) краще усвідомлювати структуру і зміст іншомовної професійної інформації, яку треба вивчити; б) добре запам'ятовувати як суцільні одиниці мовлення, так і їх окремі фрагменти; в) мимовільно «виробляти» правила використання певного мовного феномену; г) створювати певні мовні стереотипи, котрі необхідні для іншомовного професійного спілкування; д) виробити мовний автоматизм.

При навчанні аудіюванню у курсантів розвивають вміння розуміти будь-яку нову комбінацію навчально-професійної інформації. Таке вміння розвивають на основі принципу новизни (на основі прослуховування низки текстів, побудованих на одній і тій же мовленнєвій інформації, але які є новими за змістом). За допомогою фономатеріалів час, відведений на формування вмінь ІПС курсантів, значно збільшується за рахунок самостійної роботи, під час якої вони працюють в мовній лабораторії, слухають радіо або переглядають відео та компакт-диски.

При навчанні діалогічного мовлення курсантам обов'язково надають вправи для заучування, ініціативного продовження, складання за зразком і відтворення невеликих діалогів, які б випереджали спонтанний діалог. Систему таких вправ будують, насамперед, за принципом ускладнення.

Не менш важливим при навчанні діалогічному мовленню є те, що на першому етапі діалогічного мовлення курсанти записують свої репліки, а потім відтворюють їх.

Перенесення вмінь і навичок, набутих курсантами в навчально-професійному діалозі, в їхню життєву практику сприяє формуванню особистостей з конструктивним діалогічним мисленням, які шанують не тільки свою власну думку, але й думки інших; здатних реалізувати свої здібності не лише в індивідуальній професійній діяльності, але й в груповій [1]. Організоване спілкування сприяє реалізації викладачем і курсантами їхніх творчих можливостей, емоційному піднесенню від спільних успіхів у педагогічно-професійній співпраці.

Широке застосування самостійної роботи, яка потребує від курсантів активного пошуку, оперування узагальненими вміннями, творчого

вирішення є найважливішим стимулом і для розвитку інтересу до навчання, і для формування вмінь ІПС курсантів.

Також курсантам важливо рекомендувати активно брати участь у ділових розмовах, бесідах, обговореннях різних проблем у колі друзів, одногрупників, родичів, частіше виступати на семінарських та практичних заняттях, брати слово під час дискусій та ін. Все це допомагає отримувати, розвивати необхідні мовленнєві вміння, мовленнєву культуру та формувати власний індивідуальний стиль спілкування.

Викладач має прагнути до того, щоб для курсантів стало звичним слідувати за мовленням своїх товаришів на заняттях та поза заняттями. При цьому важливо, щоб вони не перебивали своїми зауваженнями висловлення товариша, а запам'ятовували їх та робили після висловлення.

Для розвитку вмінь ІПС та вироблення відповідного словникового запасу дуже корисним є проведення брифінгів – дискусій як всередині навчальної групи, так і з носіями мови, а також прослуховування або перегляд передач іноземною мовою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ми вважаємо, що проблема оволодіння професійно-спрямованою лексикою є актуальною, оскільки вона допомагає курсанту стати ерудованим військовим-професіоналом. Подальших наукових пошуків потребує виявлення засобів формування вмінь ІПС у процесі поза аудиторних занять та на заняттях із самопідготовки курсантів з урахуванням специфіки військової підготовки.

Література

1. Брик Т.О. Засоби формування вербальної техніки курсантів. / Т.О. Брик // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна: зб. наук. праць. Випуск 18. – Харків: «Основа». ХНУ, 2007. – с. 105-110.

Бурчак Л.

– аспірантка кафедри біології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

УДК 371.134

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

В статті з'ясовано сутність понять «система», «педагогічна система», «методична система», «підхід», «принцип», «фактор». Представлено реалізацію підходів в процесі підготовки майбутнього вчителя хімії. Розглянуто та визначено основні складові методичної системи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії. Охарактеризовано принципи, фактори, компоненти, етапи та умови успішної реалізації запропонованої системи. Основними

компонентами дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії є мотиваційний, когнітивний, операційний.

Ключові слова: система, педагогічна система, методична система, принципи, підходи, фактори, компоненти.

Бурчак Л.

аспірантка кафедри біології Глухівського національного педагогічного університету імені Александра Довженка

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

В статье выяснено суть понятий «система», «педагогическая система», «методическая система», «подход», «принцип», «фактор». Представлена реализация подходов в процессе подготовки будущего учителя химии. Рассмотрены и определены основные составляющие методической системы формирования исследовательской компетентности будущего учителя химии. Охарактеризованы принципы, факторы, компоненты, этапы и условия успешной реализации предложенной системы. Основными компонентами исследовательской компетентности будущего учителя химии являются мотивационный, когнитивный, операционный.

Ключевые слова: система, педагогическая система, методическая система, принципы, подходы, факторы, компоненты.

Burchak L.

graduate student of department of biology of Glukhiv of national pedagogical university of the name of Oleksandr Dovzhenko

METHODICAL PROVIDING OF PROCESS OF FORMING OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF CHEMISTRY

In the article it is found out essence of concepts «system», «pedagogical system», «methodical system», «approach», «principle», «factor». Realization of approaches is presented in the process of preparation of future teacher of chemistry. The basic constituents of the methodical system of forming of research competence of future teacher of chemistry are considered and certain. Principles, factors, components, stages and terms of successful realization of the offered system, are described. By the basic components of research competence of future teacher of chemistry motivational, kognitivniy, operation.

Keywords: system, pedagogical system, methodical system, principles, approaches, factors, components.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. За умов розвитку суспільства та освіти змінюється статус учителя, його освітянські функції, а відповідно й вимоги щодо його професійно-педагогічної компетентності.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державною програмою «Вчитель», Законом України «Про вищу освіту» головним

завданням реформування вищої школи є виховання творчої особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях. Державні документи наголошують на необхідності інтелектуального та творчого розвитку майбутнього педагога, його фундаментальної підготовки та професійної мобільності.

Реформування вищої педагогічної освіти в Україні також спрямоване на проблему дослідницької підготовки студентів, одним із провідних завдань якої виступає формування відповідних знань та вмінь у майбутніх учителів, а також наявність внутрішньої мотивації на дослідницьку діяльність. Найбільш перспективним підходом до визначення цілей, задач і результатів підготовки фахівців на сьогодні є компетентнісний підхід.

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. Зміст та структура компетентності майбутнього вчителя сьогодні є предметом дискусій та наукових досліджень педагогів, психологів, соціологів, спеціалістів – практиків. Проблема компетентності розкрита в працях Н.М.Бібік, В.П.Бездухова, С.У.Гончаренка, Є.Ф.Зеєра, А.К.Маркової, Н.Г.Ничкало, О.В.Овчарука, А.В.Хуторського та ін. Формування професійно-педагогічної компетентності педагогів – у доробку Т.Г.Браже, І.Б. Васильєва, І.Ф.Ісаєва, Є.Ф. Зеєра, В.Ю.Кричевського, Н.В. Кузьміної, М.І.Лук'янової, О.А. Макаренко, А.К.Маркової, А.І.Міщенко, В.Ю.Стрельнікова, Л.З. Тархан, Є.Н.Шиянова, та ін.

У методиці навчання хімії питання компетентності розглядається в працях О.М.Бабенко, Л.П.Величко, І.А.Гурняк, Н.І.Шиян, Н.Н.Чайченко, О.Г.Ярошенко та ін. Дослідницькі вміння учнів стали об'єктом дослідження А.Ю.Карлащука, Л.Г.Ніколаєнко, О.В.Резіної та ін. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів в доробку С.П.Балашової, О.Л.Миргородської, С.А.Ракова, О.В. Рогозіної, М.І. Фалько та інших. Проблема становлення та формування дослідницької компетентності учня розглядається в працях В.В.Волканової, В.В.Мовшук, Г.В.Ягенської та інших. Поодинокі праці присвячені дослідницькій компетентності майбутнього вчителя (В.В.Ачкан, І.П.Воротнікова, С.А.Раков та ін.).

Методика формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії практично не розроблена в теорії та практиці. Можна констатувати, що нині при різноманітті підходів відсутнє єдине розуміння сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя та процесу її формування.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у розкритті основних складових цілісної методичної системи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для розв'язання

проблеми формування дослідницьких умінь студентів, нами розроблена цілісна методична система набуття майбутніми вчителями дослідницької компетентності з хімії. В ході дослідження враховано, що система розглядається як множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність [5, с.16]. В.П.Беспалько під системою розуміє будь-який процес, що відбувається за конкретних умов і в сукупності з цими умовами, а педагогічною системою вважає «систему, в якій протікають педагогічні процеси» [1, с.25]. Під педагогічною системою, за О.П.Ковальовим, слід розуміти сукупність компонентів, взаємодія котрих обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [6, с.15]. Н.В.Кузьміна трактує «педагогічну систему» як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей [7, с.10]. Поділяємо думку Г.Серикова та розглядаємо педагогічну систему як «своєрідну модель досліджуваного педагогічного процесу, і основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою» [8, с.52].

Сутність поняття «методична система формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя» визначається сукупністю компонентів цієї системи, зв'язками та залежностями між ними. До ознак цілісної методичної системи відносимо: чітку мету, педагогічні умови та етапність процесу, повноту компонентів, які її забезпечують та їй відповідають, зв'язки між компонентами та їх взаємозалежність, проблемність, яка об'єднує всі компоненти системи, конкретний результат.

Запропонована методична система базується на використанні системного, діяльнісного, особистісно – розвивального й акмеологічного підходів.

Термін «підхід» трактується як сукупність організаційно – педагогічних, психолого – педагогічних та педагогіко – методологічних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця і громадянина [4, с.73].

У табл.1 відображено яким чином запропоновані підходи реалізуються у набутті майбутніми вчителями хімії дослідницької компетентності.

Таблиця 1

Реалізація підходів в процесі підготовки майбутнього вчителя хімії

№ п/п	Підходи	Шляхи реалізації підходів у навчальному процесі
1	Системний	Взаємозв'язок та взаємодія навчального та позанавчального процесів з хімії у вищій школі, а також процес саморозвитку студентів під час навчання у ВНЗ.

2	Діяльнісний	Залучення студентів до практики розвитку дослідницької компетентності, зокрема через науково – дослідну роботу протягом їхнього навчання у ВНЗ в рамках професійної підготовки.
3	Особистісно - розвивальний	Врахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей, інтересів, потреб для досягнення найефективнішого результату.
4	Акмеологічний	Спрямування розвитку студентів на досягнення максимальної особистісної та професійної самореалізації під час навчання у ВНЗ, в нашому випадку – досягнення високого рівня дослідницької компетентності з хімії.

У ході розробки методичної системи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії нами враховувалися також фактори та принципи організації процесу навчання. Виходимо з того, що принцип – це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [3].

До принципів формування дослідницької компетентності відносимо наступні:

Науковості передбачає відповідність змісту освіти вищої школи досягненням науки у хімічній галузі.

Систематичності й послідовності означає послідовне, з урахуванням логіки хімічної науки та можливостей студентів, розгортання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках, посібниках і т. п., дотримання такого ж порядку засвоєння знань, формування умінь та навичок.

Свідомості навчання базується на постулаті, що знання стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності;

Активності й самостійності, за яким знання — результат самостійної розумової праці особистості.

Наочності передбачає більш ґрунтовне, систематичне та повне сприйняття навчального матеріалу, а, отже, і змістовне застосування набутих знань в професійній діяльності.

Ґрунтовності, за яким студент має ґрунтовно засвоїти визначену суму знань, оволодіти вміннями й навичками з хімії, які є передумовою, по-перше, подальшого просування в професійній діяльності, і, по-друге, базою для формування наукового світогляду.

Зв'язку навчання з практичною діяльністю - виражає необхідність підготовки майбутнього фахівця до застосування знань у вирішенні практичних завдань з хімії.

Єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання означає, що навчання спрямоване на досягнення цілей різнобічного

розвитку особистості, на формування знань, умінь, навичок, її моральних та естетичних якостей, що є основою поведінки та вибору ідеалів життя.

Діалогічності, який реалізується шляхом активного використання потенціалу діалогу в підсистемі «викладач - студент» в процесі дослідницької діяльності.

Компенсаторності - значне розширення «фонових» знань студентів за рахунок орієнтації їх на самостійний пошук й систематизацію додаткової інформації з хімічних дисциплін.

Багаторівневості, що передбачає забезпечення «покрокового» ускладнення змісту дослідницької діяльності з хімії через скорочення або ускладнення завдань дослідження, звуження або розширення «інформаційного поля» дослідницьких завдань.

Прогностичності, що орієнтує на виявлення найближчої, середньої та віддаленої перспектив розвитку особистості, націлює на встановлення прогнозу педагогічного впливу засобів дослідницької діяльності з хімічних дисциплін на характер конкурентоздатності фахівця, формування дослідницьких умінь студента та становлення його як дослідника.

Фактори - це зовнішні та внутрішні причини, що сприяють формуванню дослідницької позиції педагога в професійній діяльності.

Стосовно формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії ми виділили такі фактори:

Нормативно-правовий фактор, що розглядається як одна з важливих умов, що регулює процес неперервності формування дослідницької компетентності майбутнього педагога в контексті його загальної підготовки, враховуючи принципи науковості та фундаментальності [2, с.26-27].

Фактор регіональності, з одного боку, забезпечує трансформацію ціннісних уявлень майбутнього спеціаліста з хімії в систему цінностей, що є ядром сучасного педагога, з іншого – дозволяє проектувати та конструювати йому свою педагогічну діяльність на компетентнісному науковому рівні.

Фактор середовища, згідно з яким дослідницькі знання та вміння студента в умовах освітнього закладу можуть бути сформовані лише в спеціальному, продуманому освітньому просторі, де можуть бути використані всі його потенційні можливості.

Психолого – педагогічні фактори спрямовані на розвиток професійно – особистісних якостей педагога, зокрема якості майбутнього вчителя (в тому числі й вчителя хімії), що характеризують його дослідницьку компетентність: 1) науково – пізнавальна мотивація та інтереси, науково – ціннісні потреби, педагогічні здібності, тощо; 2) інтелектуальні, творчі, емоційно – вольові властивості педагога та рівень їх виявлення; 3) науково – дослідні якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння).

Фактор організації освітнього процесу та його зміст, згідно з яким освітній процес організований таким чином, що сприяє активізації творчого розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця, формує наукові цінності, інтереси, необхідні для професійної діяльності

знання та вміння з хімічних дисциплін, що забезпечить, на нашу думку, формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії.

Важливими складовими частинами розробленої нами системи виступили компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії (табл.2).

Таблиця 2

Компоненти дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії

№	Компоненти	Показники компонентів
1.	Мотиваційно-ціннісний	1) усвідомлення ролі дослідницького компоненту професійної діяльності; 2) інтерес до дослідницької діяльності; 3) активність, ініціативність в дослідницькій діяльності; 4) прийняття позиції дослідника як особистісно - значущий.
2.	Когнітивний	1) повнота, глибина, системність, усвідомленість знань про логіку, структуру, методи, функції дослідження.
3.	Діяльнісний	1) міцність, усвідомленість дослідницьких умінь; 2) здатність перенесення їх в нові нестандартні ситуації. 3) здатність до самоаналізу власної діяльності.

Процес формування компонентів дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії здійснювався нами через науково – дослідну роботу студентів ВНЗ, враховуючи всі її види та форми. Так, студенти протягом навчання у ВНЗ активно беруть участь у різних формах науково-дослідної роботи: виконують реферати дослідницького характеру, проявляють позицію дослідника на лабораторних роботах, конспектують певні наукові положення, теорії, здійснюють аналіз наукових статей, посібників, підручників, збірників наукових праць, беруть активну участь у роботі хімічного наукового гуртка, виконують випускні дослідження, беруть участь в олімпіадах, конференціях, створюють творчі проекти та портфоліо, в якому накопичують відповідні матеріали.

Основні етапи процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії зображено на рис.1



Рис.1. Етапи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії

Аналітичний етап полягає в аналітико-прогностичному обґрунтуванні методики формування дослідницької компетентності студентів – майбутніх учителів хімії.

Мотиваційний етап передбачає формування стійкого інтересу до дослідницької діяльності в процесі вивчення хімічних дисциплін; усвідомлення її значення етап відображає проектування змісту формування дослідницької компетентності студентів при вивченні хімічних дисциплін.

Змістовний етап полягає в проектуванні змісту формування дослідницької компетентності студентів при вивченні хімічних дисциплін.

Організаційно - діяльнісний етап - проектування й апробація форм та методів формування дослідницької компетентності студентів при вивченні хімічних дисциплін.

Оцінно-результативний етап - оцінка рівня сформованості дослідницької компетентності студентів – майбутніх учителів хімії.

У процесі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії засобами виступають навчальні курси з хімічних дисциплін, що складають інваріанту частину програми підготовки майбутніх учителів – хіміків; методичний посібник «Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії», що є значною підтримкою розробленої нами цілісної системи та орієнтований на студентів I - V курсів, враховує специфіку науково – дослідної роботи студентів на різних курсах навчання у ВНЗ та сприяє підготовці вчителя – дослідника з хімії. Основу посібника складають серія пошуково – дослідницьких завдань для студентів по різних формах науково – дослідної роботи та методичні блоки, що допомагають студентам у виконанні даних завдань.

Врахування визначених організаційно – педагогічних умов та динамічна єдність всіх напрямків підготовки майбутнього фахівця

(навчальний процес, позанавчальна робота, саморозвиток) сприяє ефективності формування його дослідницької компетентності (див. рис.2).

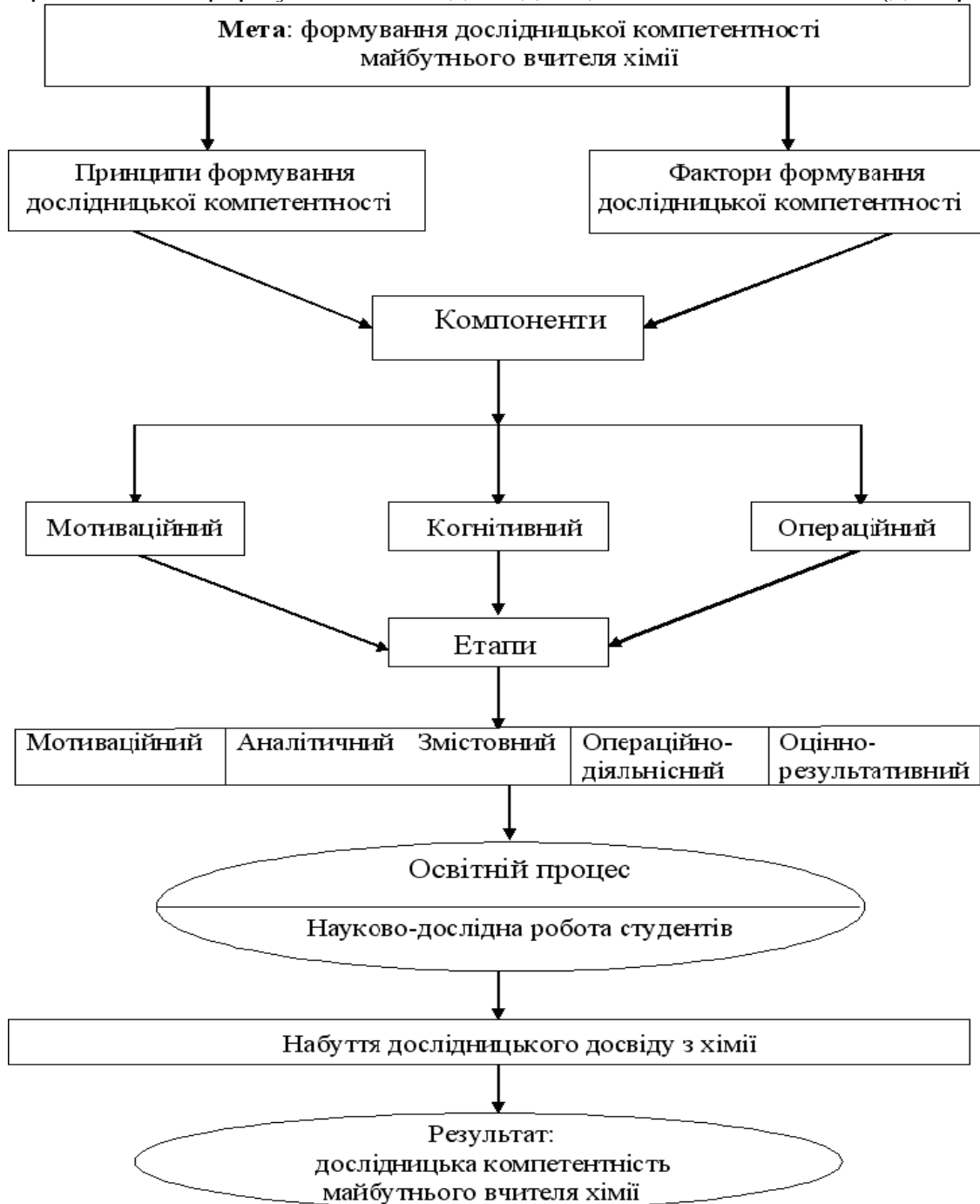


Рис.2. Система формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Теоретичне дослідження проблеми дослідницької підготовки фахівців у вищій школі дозволило нам побудувати цілісну методичну систему формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя, в яку входили три компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний. Запропонована система

формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії розглядається як ефективний інструментарій організації процесу підготовки компетентного вчителя. Система є відкритою, постійно розвивається й за необхідністю може бути доповнена новими компонентами та складовими. Перспективи подальших досліджень вбачаються нам в перевірці ефективності розробленої нами системи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в реальному навчальному процесі з хімії.

Література

1. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Безпалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
2. Борисова З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Зоя Николаевна Борисова. - Якутск, 2007. – 220 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: пос. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н.П.Волкова – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. - 567 с.
4. Галузинський В.Г. Основи педагогіки та психології вищої школи / В.Г.Галузинський, М.Б.Євтух. – К.:ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
5. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А.Ильина. – М.: Знание, 1972. – 124 с.
6. Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А.П. Ковалев. – Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.
7. Методы системного педагогического исследования; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 180 с.
8. Сериков Г.Н. Педагогические системы обучения / Г.Н.Сериков. – Челябинск: Изд-во Челяб. политех. ин-та, 1980. – 126 с.

Ворох А.

- к.пед.н., завідувач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

Маковецька В.

- студентка 4 курсу електротехнологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії

УДК 514.18 (045)

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ UV SCREEN CAMERA ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу, де розкрито методiku створення відеоуроків з виконання практичних робіт з нарисної геометрії. Для розробки відеоуроків запропоновано програмний комплекс Uv Screen Camera. Відеометод, відповідаючи основному принципу навчання – принципу наочності,

ефективно може використовуватись у навчальному процесі. У статті розглянуто скрінкастинг в якості інструмента підготовки відеоуроків як дидактичних засобів навчання по дисципліні нарисна геометрія. Скрінкаст – це відеозапис з екрану монітора за допомогою спеціального програмного забезпечення. Отриманні відеоуроки дозволять викладачу організувати навчальне середовище, звичне для сучасної молоді. Саме комп'ютерне середовище дозволить бути ближчим і зрозумілішим до студента, який сьогодні проводить більше часу за екраном монітора, ніж у живому спілкуванні. Враховуючи ці особливості, комп'ютерні дидактичні засоби навчання, на наш погляд, є психологічно більш комфортними для студента. Розглянуті комп'ютерні технології дозволяють оптимізувати навчальний процес, змотивувати та активізувати навчальну роботу студентів, ефективно організувати їх самостійну роботу і, як наслідок, отримати більш високу якість підготовки спеціалістів.

Ключові слова: відеоурок, нарисна геометрія, практична робота, Uv Screen Camera, комп'ютерні технології в освіті, дидактичні засоби навчання.

Ворох А.

- к.пед.н., завідуючий кафедрою общепедагогических дисциплин Украинской инженерно-педагогической академии

Маковецкая В.

- студентка 4 курса электротехнологического факультета Украинской инженерно-педагогической академии

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ UV SCREEN CAMERA ДЛЯ
РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО
НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ**

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса, где раскрыто методика создания видеоуроков по выполнению практических работ по начертательной геометрии. Для разработки видеоуроков предлагается программный комплекс Uv Screen Camera. Видеометод, отвечая основному принципу обучения – принципу наглядности, эффективно может использоваться в учебном процессе. В статье рассмотрено скринкастинг (видеозапись с экрана монитора) в качестве инструмента подготовки видеоуроков как дидактических средств обучения по дисциплине начертательная геометрия. Рассмотренные компьютерные технологии позволяют оптимизировать учебный процесс, мотивировать и активизировать учебную работу студентов, эффективно организовывать их самостоятельную работу и, как следствие, получить более высокое качество подготовки специалистов.

Ключевые слова: видеоурок, начертательная геометрия, Uv Screen Camera, компьютерные технологии в образовании, дидактические средства обучения.

Vorokh A.

- candidate degree on Pedagogics, managing chair of general engineering disciplines of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

Makovetskaya V.

- student of fourth course of electro-technological faculty of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

USE OF PROGRAM UV SCREEN CAMERA FOR DEVELOPMENT OF DIDACTIC FACILITIES OF TEACHING ON DESCRIPTIVE GEOMETRY

The article is devoted the problems of informatization of educational process, where the method of creation of videlessons is exposed on implementation of practical works on descriptive geometry. For development of videlessons a programmatic complex Uv Screen Camera is offered. A videomethod, answering basic principle of teaching – principle of evidentness, effectively can be used in an educational process. In the article screencast (videotape recording from the screen of monitor) is considered as an instrument of preparation of videlessons as didactic facilities of teaching on discipline descriptive geometry. The considered computer technologies allow to optimize an educational process, explain and activate educational work of students, effectively to organize their independent work and, as a result, get more high quality of preparation of specialists.

Keywords: *videolesson, descriptive geometry, Uv Screen Camera, computer technologies in education, didactic facilities of teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Сучасний стан розвитку суспільства характеризується глобальною інформатизацією усіх галузей життя. Не виключенням є і освітня сфера. Новітні комп'ютерні технології дозволяють оптимізувати навчальний процес, змотивувати та активізувати навчальну роботу студентів, ефективно організувати їх самостійну роботу і, як наслідок, отримати більш високу якість підготовки спеціалістів.

Комп'ютерні технології надають викладачу величезний арсенал інструментів, що дозволяють розробляти ефективні дидактичні засоби навчання. Однак, сама по собі наявність таких інструментів не гарантує їх широке застосування у навчальному процесі. Необхідним є пропагування новітніх технологій серед викладачів, демонстрація можливостей та переваг, які отримує викладач завдяки цим технологіям. Обов'язковим є відповідне підвищення кваліфікації викладачів, зорієнтоване на засвоєння навичок роботи з комп'ютерною технікою та сучасним програмним забезпеченням. Отриманні навички дозволять викладачу організувати середовище, звичне для сучасної молоді. Саме комп'ютерне середовище дозволить бути ближчим і зрозумілішим до студента, який сьогодні проводить більше часу за екраном монітора, ніж у живому спілкуванні. Враховуючи ці особливості, комп'ютерні дидактичні засоби навчання, на наш погляд, є психологічно більш комфортними для студента. Все це

необхідно брати до уваги при підготовці інженерів-педагогів за рахунок насичення навчальних планів дисциплінами зорієнтованими на засвоєння новітніх педагогічних технологій із застосуванням сучасних програмних засобів. Однієї інформатики для цього явно недостатньо.

У ході дослідження ми звернули увагу на те, що багато комп'ютерних програм, що не мають цілеспрямованого освітнього напрямку, може бути застосовано для організації навчального процесу. В якості ілюстрації розглянемо можливість програми UV Screen Camera щодо розробки дидактичних засобів навчання для забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні нарисної геометрії. Добре відомо, що 1 курс навчання інженера-педагога є найскладнішим у програмі підготовки бакалавра. Причин цьому багато, тут і психологічна адаптація до нового режиму, колективу, викладачів тощо. Але не остання роль у цьому належить нарисній геометрії, як базису політехнічної підготовки інженера-педагога. Величезні складнощі засвоєння цієї дисципліни зумовлені збільшеними вимогами до абстрактного мислення, яке традиційно слабо розвинене після завершення загальноосвітньої школи. Ситуація погіршується відсутністю креслення як навчального предмету у більшості шкіл України, що є дивним з огляду на індустріальний характер нашої країни.

За таких умов задача викладача нарисної геометрії – полегшити сприйняття абстрактної інформації студентами. Для розв'язання цієї проблеми як найкраще підходять комп'ютерні засоби навчання. Ми зупинимося на організації самостійної роботи студентів при розв'язанні графічних завдань нарисної геометрії. Успішність розв'язання таких завдань залежить від наявності якісної орієнтовної основи діяльності, шаблону, спираючись на який студент зможе зрозуміти основні принципи розв'язання та виконання графічних завдань. Для розробки такого орієнтиру ми пропонуємо використати програму UV Screen Camera.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття: Останнім часом з'явилися дослідження в цій області, пов'язані з розглядом питань створення і застосування відеоуроків в навчальному процесі. Відзначимо роботи таких дослідників, як Норенков І.П., Зімін А.М. [4], Мещеряков А.Ф. [2], С.Н. Сейтвелієва [5], Абрамова І.А. [1], Ноздрачева В.П. [3] і ін.

Проте, не дивлячись на певні напрацювання в цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з розробкою відеоуроків з виконання практичних завдань з нарисної геометрії засобами програми UV Screen Camera.

Сьогодні можна констатувати протиріччя між необхідністю використання відеоуроків при вивченні нарисної геометрії в процесі професійної підготовки студентів ВНЗ і неопрацьованістю методики їх розробки силами викладачів.

Формування цілей статті (постановка завдання): Все це послужило основою для визначення завдання дослідження, яке полягає у розробці методики створення відеоуроків з нарисної геометрії як дидактичних засобів навчання при виконанні практичних робіт.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Відеометод, відповідаючи основному принципу навчання – принципу наочності ефективно може використовуватись у навчальному процесі. Зупинимось на створенні відеоуроків із застосуванням технології скрінкастингу. Скрінкаст – це відеозапис з екрану монітора за допомогою спеціального програмного забезпечення. Ми розглянемо скрінкастинг в якості інструмента підготовки відеоуроків як дидактичних засобів навчання по дисципліні нарисна геометрія. Візьмемо одну з найбільш розповсюджених програм для створення відеоуроків будь-якої складності – UV Screen Camera.

Програма UV Screen Camera надає:

- зручний покадровий відеоредактор;
- можливість додавати пояснювальний текст, виноски, рамки, картинки у записуваний фільм з можливістю редагування у подальшому;
- кнопки для створення інтерактивних flash презентацій і відеокурсів;
- накладення звуку з мікрофона або з файлу;
- візуалізація щигликів миші і натискань клавіш на клавіатурі;
- можливість розміщення фільмів на web сторінках;
- зберігання області екрану у bmp, jpg, gif (фото);
- створення GIF-анімації з окремих кадрів.

Порядок дій при створенні відеоролика:

1. Складання плану того, що і як показувати.
2. Вибір області запису.
3. Запис фільму.
4. Додавання в редакторі написів, виносок, картинок, звуку і т.д.
5. Експорт фільму у будь-який із доступних форматів.

Таким чином, програма UV Screen Camera дозволяє записувати усе, що відбувається на моніторі комп'ютера. Використовуючи ці функціональні можливості, викладач готує самовчитель окремо по кожному графічному завданню нарисної геометрії. Для цього запускається програма UV Screen Camera, яка автоматично починає записувати усе, що відбувається на екрані монітора. Для розв'язання графічних завдань може використовуватись графічний редактор Компас. Використовуючи її інструменти, викладач викреслює графічне завдання у повільному темпі. Після завершення епюри вимикається програма UV Screen Camera, зберігається записаний нею відеофайл, який потім доопрацьовується. В якості доопрацювання навчальний відеоролик насичується текстовими підказками, при необхідності можна накласти звуковий супровід розв'язання задачі. На кінець файл можна експортувати у формат avi, який

буде відтворюватись на будь-якому комп'ютері без встановлення додаткового програмного забезпечення.

По завершенню роботи над відеороликом викладач отримує сучасний електронний дидактичний засіб навчання, який кожен студент може використовувати як самовчитель під час самостійної роботи. При цьому буде реалізовано індивідуальний підхід, адже кожен студент зможе навчатись у зручному для нього темпі. Одночасно із розв'язанням задачі з нарисної геометрії, студент засвоює прийоми роботи у системі автоматичного проектування Компас. Таким чином, на базі нарисної геометрії реалізується навчання з комп'ютерної графіки. Ці навички напряду можна буде використати у професійній діяльності майбутнього інженера-педагога.

Серед інших можливостей програми UV Screen Camera корисною є функція запису скріншотів (фото екрану). Для цього задається область, яку необхідно сфотографувати, натискається клавіша Print Screen на клавіатурі, відкривається готовий знімок, що зберігається в одному з трьох форматів на вибір: *.jpeg, *.bmp, *.gif. При необхідності можна вирізати і зберегти фрагменти скріншоту, а також створювати GIF-анімацію з декількох знімків екрану.

Основні ідеї нашого дослідження реалізовані у навчальному процесі електротехнологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії на заняттях з нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки. Технологія навчання будується за наступною схемою. На практичному занятті викладач використовує навчальний відеоролик фронтально у ході пояснення основних етапів виконання графічного завдання на мультимедійному екрані. Після чого студенти отримують самовчитель і розпочинають самостійну роботу над індивідуальним завданням, продивляючись покроково хід розв'язання завдання-прикладу та виконуючи власне. Практика показала, що робота з успіхом може бути виконана навіть без попередніх пояснень викладача. Правильність виконання завдання контролюється викладачем під час індивідуальних консультацій. Подібна навчальна технологія може бути з успіхом реалізована під час вивчення й інших дисциплін.

Розглянемо робоче вікно програми UV Screen Camera (рис. 1).

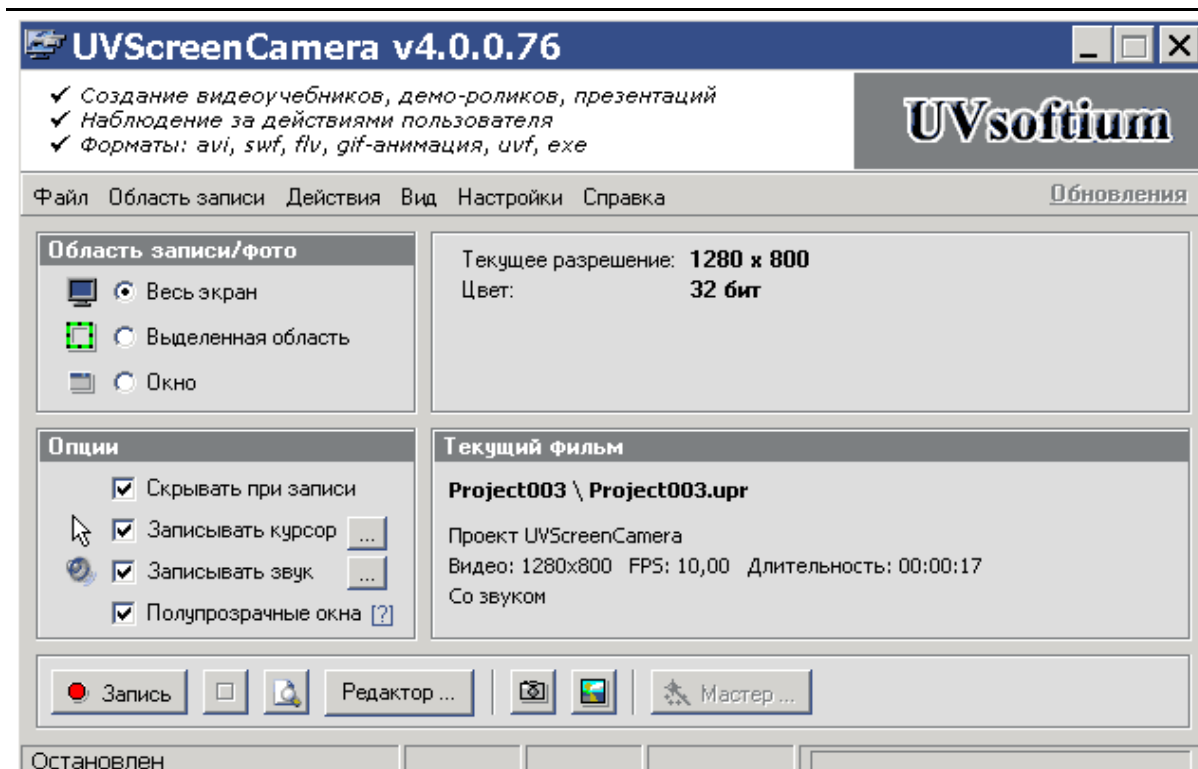


Рис. 1. Робоче вікно програми UV Screen Camera

Перед початком роботи необхідно провести базові налаштування програми. Обрати область запису/фото, опції запису курсору, звуку. Для початку запису натискають кнопку "Запис".

Більш тонкі налаштування запису курсору миші проводять у відповідному вікні (рис. 2). Тут можна обрати, які маніпуляції слід записувати програмі.

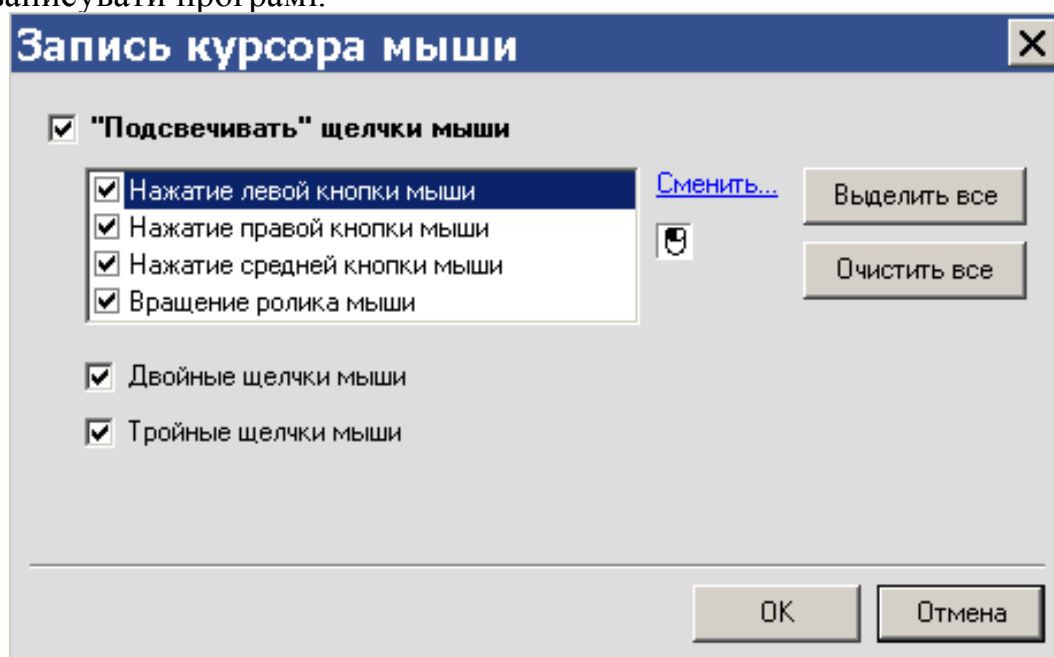


Рис. 2. Запис курсору миші

Також можна більш точно налаштувати параметри запису звуку (рис. 3). Так, обирається джерело звуку, рівень запису, гучність.

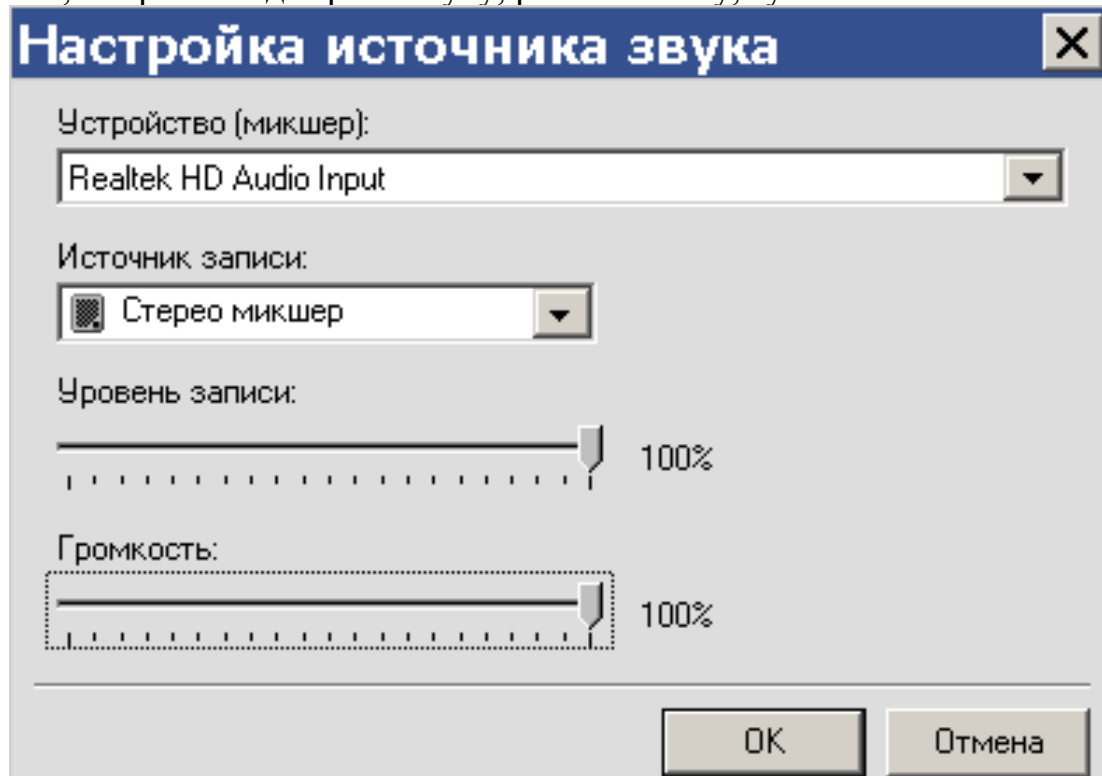


Рис. 3. Налаштування параметрів запису звуку

Після завершення запису відеоматеріал доопрацьовують у відеоредакторі програми (рис. 4). За допомогою спеціальних інструментів відеоурок насичують виносками, поясненнями, картинками, звуками і т. д.

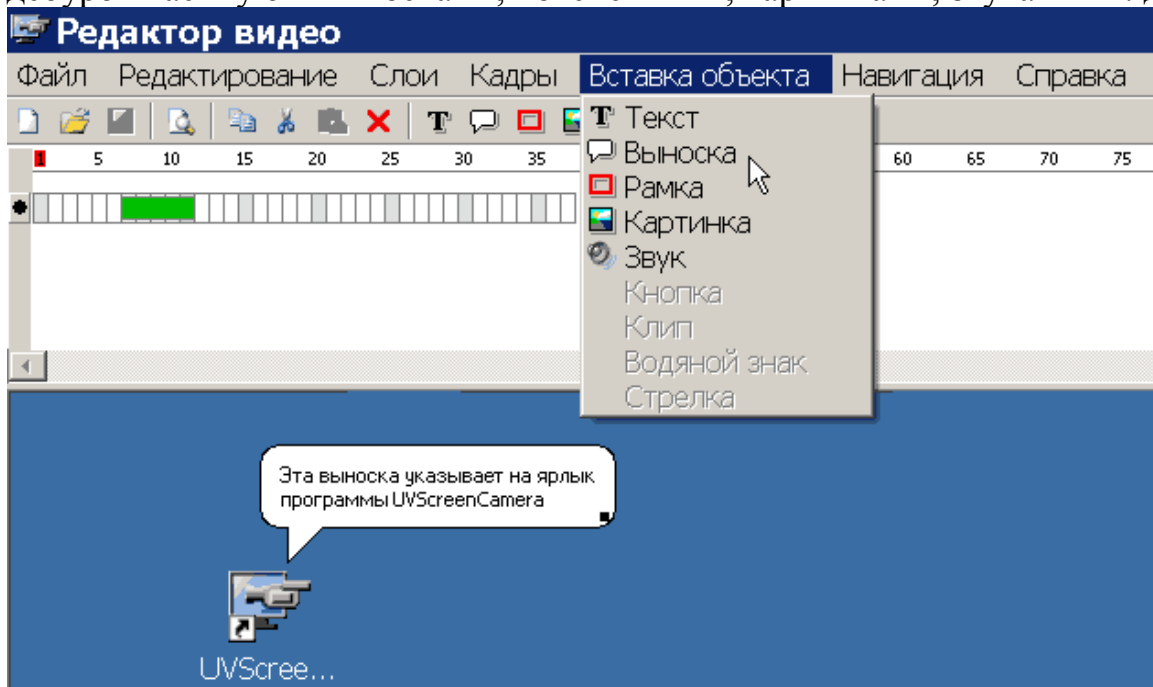


Рис. 4. Редактор відео

Для обрання формату відео по завершенню роботи над уроком використовують відповідне вікно "Параметри експорту" (рис. 5).

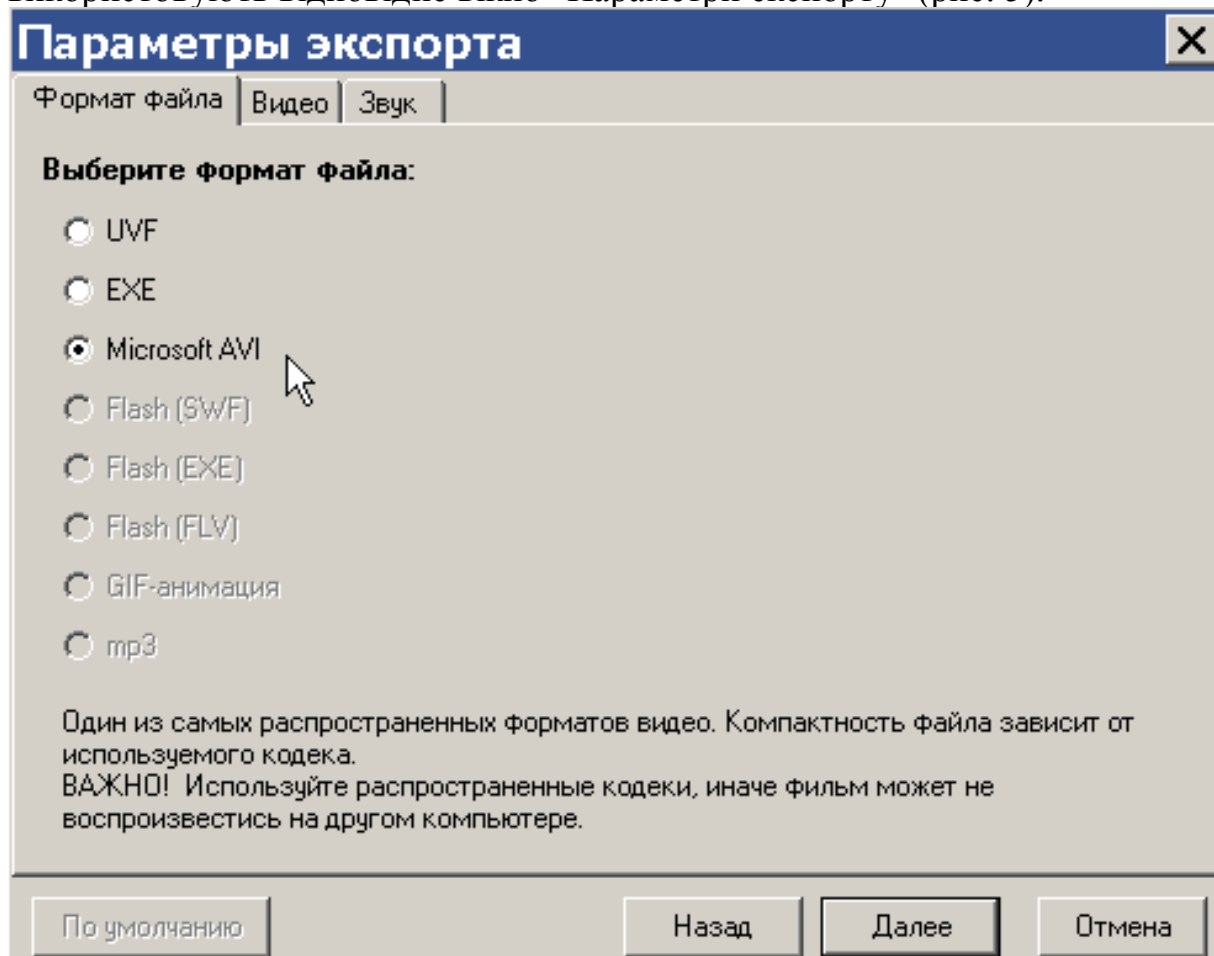


Рис. 5. Параметри експорту

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Проведене дослідження та досвід використання методичних відеоматеріалів на заняттях з нарисної геометрії дозволяють зробити наступні висновки:

- відеоуроки створюють краще емоційне сприйняття студентами методичного матеріалу;
- надають можливість наочно демонструвати виконання практичної роботи у реальному часі;
- можливість багатократних повторів демонстрації навчального відеоматеріалу в освітньому процесі;
- підвищують рівень самостійності виконання практичних робіт студентами;
- значно підвищують якість виконання практичних завдань.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень залишається розробка електронних навчально-методичних комплексів із залученням відеоуроків; методика розробки та використання відеолекцій; удосконалення навчальних технологій на базі відеометоду тощо.

Література

1. Абрамова И.А. Некоторые аспекты разработки электронных образовательных ресурсов средствами программы UVScreenCamera [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/10914.doc> (02.11.2010). — Назва з екрану.
2. Мещеряков А.Ф. Видеоурок без видеокамеры. // Информатика и образование. - №3. - 2004. - С. 43-44.
3. Ноздрачева В.П. О некоторых способах создания учебных avi-фильмов для курса математики [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_30/cd_site/.../art_4_1.htm (02.11.2010). — Назва з екрану.
4. Норенков И.П., Зимин А.М. Информационные технологии в образовании. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2004. — 352 с.
5. Сейтвелиева С.Н. Видеоурок как элемент образовательной технологии [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.nbuvi.gov.ua/portalsoc_gumSitimn2010.../videoyroku%20kak.pdf (02.11.2010). — Назва з екрану.

Лебідь А., Берестовий А., Гуров І.

Українська інженерно-педагогічна академія

УДК 517.91

**РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ОСЛДР З СТАЛИМИ ДІЙСНИМИ
КОЕФІЦІЄНТАМИ МАТРИЧНИМ МЕТОДОМ ЗА ДОПОМОГОЮ
ПАКЕТА ПРОГРАМ МАТНСАД**

Наведено обґрунтування матричного методу розв'язування ОСЛДР нормального вигляду зі сталими коефіцієнтами на базі загального курсу вищої математики технічного вузу, алгоритм та приклад реалізації матричного методу за допомогою символного процесора пакета програм Mathcad.

Ключові слова: *Однорідні системи лінійних диференціальних рівнянь – ОСЛДР, матричний метод, інтегральна матриця, загальний і частинний розв'язки, метод Ейлера, лінійні перетворення лінійного простору, блочно-діагональна матриця, клітинки Жордана.*

Лебедь А., Берестовой А., Гуров И.

Украинская инженерно-педагогическая академия

**РЕШЕНИЕ ОСЛДУ С ПОСТОЯННЫМИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫМИ
КОЭФФИЦИЕНТАМ МАТРИЧНЫМ МЕТОДОМ ПРИ ПОМОЩИ
ПАКЕТА ПРОГРАММ МАТНСАД**

Излагается обоснование матричного метода решения ОСЛДУ нормального вида с постоянными коэффициентами, основанное на общем курсе высшей математики технического вуза, алгоритм и пример реализации матричного метода при помощи символного процессора пакета программ Mathcad.

Ключевые слова: *ОСЛДУ - однородные системы линейных дифференциальных уравнений, матричный метод, интегральная матрица,*

общее и частное решения, метод Эйлера, линейные преобразования линейного пространства, матрица замены базиса, блочно-диагональная матрица, клетки Жордана.

Lebed' A., Berestovoy A., Gurov I.

Ukrainian engineer-pedagogical academy

**DECISION OF HSLDE WITH PERMANENT ACTUAL
COEFFICIENTS BY A MATRIX METHOD THROUGH THE
PACKAGE OF SOFTWARES OF MATHCAD**

The ground of matrix method of decision of HSLDE of normal kind is expounded with permanent coefficients, based on the flat rate of higher mathematics of technical institute of higher, algorithm and example of realization of matrix method through the character processor of package of softwares of Mathcad.

Keywords: *HSLDE is the homogeneous systems of linear differential equalizations, matrix method, integral matrix, general and private decisions, method of Euler, linear transformations of linear space, matrix of replacement of base, block-diagonal matrix, cages of Zhordana.*

Постановка проблеми. Фахові дисципліни електротехнологічних спеціальностей втузів широко використовують однорідні системи лінійних диференціальних рівнянь з сталими дійсними коефіцієнтами та матричний метод їх розв'язування. В існуючих підручниках з вищої математики для втузів цей метод або не розглядається зовсім, або викладається у вигляді, що виходить за межі загального курсу вищої математики технічного вузу і вимагає від студента наявності підвищеної математичної підготовки для його розуміння. Крім того, реалізація цього методу досить трудомістка і без використання сучасної комп'ютерної техніки можлива лише в рамках штучно підібраних завдань. Отже, існує також проблема комп'ютеризації процесу знаходження символічно-числового рішення ОСЛДУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблема виникла в нас при викладанні математичного спецкурсу студентам старших курсів заочної форми навчання електротехнологічного факультету та переходом до виконання завдань цього спецкурсу на комп'ютерах, що пов'язано з сучасним напрямком комп'ютеризації вузівського навчального процесу та його методичним забезпеченням.

Формулювання цілей статті. Метою цієї публікації є доступне для студентів технічного вузу обґрунтування матричного методу рішення ОСЛДР зі сталими коефіцієнтами на базі знань, одержаних при вивченні загального втузівського курсу вищої математики, та комп'ютеризація цього методу за допомогою символічного процесора пакета Mathcad.

Виклад основних результатів дослідження з їх обґрунтуванням. Розглядається ОСЛДР з сталими дійсними коефіцієнтами

$$dY / dt = A \cdot Y, A = (a_{i,j}), Y = (y_i), i, j = \overline{1, n}, (1)$$

де $A = (a_{i,j}), Y = (y_i), i, j = \overline{1, n}$ є квадратна матриця порядку n і вектор-стовпець невідомих функцій $y_i(t), i = \overline{1, n}$. Загальний розв'язок системи рівнянь (1) будується за формулами

$$Y(t) = \sum_{k=1}^n C_k Y_k(t), (2)$$

$$Y_k(t) = (y_i(t))_k, i = \overline{1, n}; k = \overline{1, n}, (3)$$

де $Y_k(t)$ є n лінійно незалежних розв'язків ОСЛДР (1), а коефіцієнти $C_k, k = \overline{1, n}$, - є довільними сталими загального розв'язку (2).

Фундаментальну систему (3) розв'язків ОСЛДР (1) можна знайти класичним методом Ейлера. Нагадаємо суть методу Ейлера, оскільки деякі його елементи будуть використані в основній частині даної роботи:

Окремі розв'язки ОСЛДР (1) знаходять в залежності від складу коренів $\{\lambda_i\}$ характеристичного рівняння $\det(A - \lambda E) = |A - \lambda E| = 0$, де E є одинична матриця того ж порядку, що і матриця A ОСЛДР (1), та кратностей $\{m_i\}$ цих коренів - власних значень матриці A .

Власному значенню λ^* кратності $m_* \geq 1$ ставлять у відповідність множину m_* окремих розв'язків ОСЛДР

$$Y^*(t) = P_{m_*-1}^*(t) \cdot e^{\lambda^* t}, P_{m_*-1}^*(t) = \sum_{j=0}^{m_*-1} P_j^* t^j, P_j^* = (p_{r,j}^*), r = \overline{1, n}, (4)$$

де $P_{m_*-1}^*(t)$ є векторний многочлен степеня $(m_* - 1)$, залежний від m_* довільних сталих. Зокрема, власному значенню λ^* кратності $m^* = 1$ буде відповідати один розв'язок $Y^*(t) = P^* \cdot e^{\lambda^* t}, P^* = (\gamma_i^*), i = \overline{1, n}$ типу (4).

Розв'язки (4) мають задовольняти ОСЛДР (1), що породжує наступні матричні тотожності

$$\left(\sum_{j=0}^{m_*-1} P_j^* t^j \right) \cdot \lambda^* e^{\lambda^* t} + \left(\sum_{j=1}^{m_*-1} P_j^* j t^{j-1} \right) \cdot e^{\lambda^* t} \equiv \sum_{j=0}^{m_*-1} \left[(A \cdot P_j^*) \cdot t^j \right] \cdot e^{\lambda^* t} \quad \forall t. (5)$$

$$\begin{cases} (A - \lambda^* E) \cdot P_0^* = O; \\ (A - \lambda^* E) \cdot P_1^* = 1 \cdot P_0^*; \\ (A - \lambda^* E) \cdot P_2^* = 2 \cdot P_1^*, \dots; \\ (A - \lambda^* E) \cdot P_{m_*-1}^* = (m_* - 1) \cdot P_{m_*-2}^*, \end{cases} (6)$$

В розгорненому вигляді тотожності (6) перетворюються на лінійні системи алгебраїчних рівнянь. Послідовно розв'язуючи ці системи рівнянь,

знаходимо компоненти векторів-стовпців P_j^* , $j = \overline{0, m_* - 1}$. При цьому вектор P_0^* є власним вектором матриці A при власному значенні λ^* . Решту векторів P_j^* , $j = \overline{1, m_* - 1}$, називають «приєднаними» векторами до власного значення λ^* . Розв'язки рівнянь (6) залежать від m_* довільних сталих. Надаючи цим довільним сталим певні значення, отримаємо із множини (4) m_* лінійно незалежних окремих розв'язків $Y^*(t)$ ОСЛДР (1).

Комплекснозначні розв'язки ОСЛДР (1) за допомогою формули Ейлера

$$e^{(\alpha + \beta i)t} = e^{\alpha t} (\cos(\beta t) + i \sin(\beta t)), \quad i = \sqrt{-1}, \quad (7)$$

розкладають на дійсну і уявну частини, кожна із яких є розв'язком даної ОСЛДР з дійсними коефіцієнтами.

Метод Ейлера дозволяє побудувати фундаментальну систему (3) окремих розв'язків ОСЛДР з сталими дійснозначними коефіцієнтами та одержати формулу її загального розв'язку. Але цей метод є громіздким. На практиці використовують його модифікацію – «метод невизначених коефіцієнтів», а також метод виключення невідомих функцій.

Далі розглянемо матричний метод побудови розв'язку ОСЛДР з сталими дійснозначними коефіцієнтами. Ідея методу полягає в побудові «інтегральної матриці» ОСЛДР – тобто матриці, стовпці якої утворюють фундаментальну систему її окремих розв'язків:

$$\tilde{Y}(t) = (Y_1(t) Y_2(t) \dots Y_n(t)) = (y_{i,j}(t)), \quad i, j = \overline{1, n}. \quad (8)$$

Елементи $y_{i,j}(t)$ фундаментальної матриці (8) задовольняють системам диференціальних рівнянь

$$d(y_{i,j}(t))/dt = \sum_{j=1}^n (a_{i,j} y_{i,j}(t)), \quad i = \overline{1, n}. \quad (9)$$

Тому матриця (8) є розв'язком матричного диференціального рівняння

$$d\tilde{Y}(t)/dt = A \cdot \tilde{Y}(t). \quad (10)$$

Невироджену і неперервно диференційовану матрицю (8), яка є розв'язком матричного рівняння (10), називають інтегральною матрицею ОСЛДР (1); значення $\tilde{Y}_0 = \tilde{Y}(t_0)$ називають її початковим значенням; якщо $\tilde{Y}(t_0) = E$, де E - одинична матриця, то інтегральну матрицю (8) називають нормованою в точці t_0 .

Використовуючи інтегро-диференціальні операції з матрицями, неважко переконатися в тому, матриця

$$\tilde{Y}(t) = \left(\exp \left(\int_{t_0}^t A dt \right) \right) \cdot C = e^{At} \cdot C \quad (11)$$

є інтегральною матрицею для системи диференціальних рівнянь (1), де C - є матриця сталих того ж порядку, що і матриця A . В формулі (11) під функцією e^{At} розуміється сума матричного степеневого ряду

$$e^{At} = E + \frac{At}{1!} + \frac{A^2 t^2}{2!} + \dots + \frac{A^k t^k}{k!} + \dots \quad (12)$$

В подальшому залишається надати звичного вигляду правій частині розв'язку (11). Для цього в роботах [2, 215-242], [3, 283-317], [4, 270-293] використовується формула (11) і теорія елементарних дільників матриці. Нехай $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_k$ - корені характеристичного рівняння $|A - \lambda E| = 0$, а m_1, m_2, \dots, m_k - їх кратності.

Матриці порядку $m_j, j = \overline{1, k}$,

$$I_j(\lambda_j, m_j) = \begin{pmatrix} \lambda_j & \varepsilon_1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & \lambda_j & \varepsilon_2 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & 0 & \dots & \varepsilon_{m_j-1} \\ 0 & 0 & 0 & \dots & \lambda_j \end{pmatrix}, \quad (13)$$

де, як правило, елементи $\varepsilon_k = 1$, але можуть набувати і інших додатних значень, називають клітинками Жордана, або елементарними дільниками матриці A . В теоретичних курсах лінійної алгебри встановлюється, що деяким перетворенням подібності матриця A приводиться до канонічного блочно-діагонального вигляду [1, 110-198],

$$B = W^{-1} A W = (I_1(\lambda_1, m_1), I_2(\lambda_2, m_2), \dots, I_k(\lambda_k, m_k)). \quad (14)$$

Представлення (14) є ключовим в матричному методі рішення ОСЛДР з сталими коефіцієнтами. В даній роботі наведено обґрунтування представлення (14) на базі теорії лінійних перетворень в скінченномірних лінійних просторах, яка є складовою частиною курсу вищої математики технічного вузу, та в якійсь мірі змінено алгоритм матричного методу в порівнянні з посібниками [2, 215-242], [3, 331-349], [4, 276-293].

Матрицю $A = (a_{i,j}), i, j = \overline{1, n}$, ОСЛДУ (1) розглядаємо як матрицю лінійного перетворення $Y = A(\vec{x}) = A \cdot X$ n -мірного лінійного простору. Відомо, що координатні стовпці $(a_i)_j, i, j = \overline{1, n}$, матриці лінійного перетворення є образами базисних векторів $B_0 = \{\vec{e}_1, \vec{e}_2, \dots, \vec{e}_n\}$ простору

при цьому перетворенні. Як і в методі Ейлера для матриці A знайдемо всі власні значення λ_j , їхні кратності m_j та відповідні їм власні і приєднані вектори $B_1 = \{\vec{f}_1, \vec{f}_2, \dots, \vec{f}_n\}$, (див. формули (6) і (15)). В складі базису B_1 власному значенню λ кратності m відповідають один власний вектор \vec{f}_j та $(m-1)$ приєднаних до нього векторів

$$\begin{cases} \vec{f}_j, & A(\vec{f}_j) = \lambda \vec{f}_j; \\ \vec{f}_{j+1}, & (A - \lambda E)\vec{f}_{j+1} = \varepsilon_1 \vec{f}_j; \\ \vec{f}_{j+2}, & (A - \lambda E)\vec{f}_{j+2} = \varepsilon_2 \vec{f}_{j+1}; \dots; \\ \vec{f}_{j+m-1}, & (A - \lambda E)\vec{f}_{j+m-1} = \varepsilon_{m-1} \vec{f}_{j+m-2}. \end{cases} \quad (15)$$

(В цьому переліку за назвою вектора записана його властивість).

З цих означень випливає, що для лінійного перетворення $Y = A \cdot X$ образи базисних векторів (15), відповідних власному числу λ кратності m , будуть такими

$$\begin{cases} A(\vec{f}_j) = \lambda \vec{f}_j; \\ A(\vec{f}_{j+1}) = \lambda \vec{f}_{j+1} + \varepsilon_1 \vec{f}_j; \\ A(\vec{f}_{j+2}) = \lambda \vec{f}_{j+2} + \varepsilon_2 \vec{f}_{j+1}; \dots; \\ A(\vec{f}_{j+m-1}) = \lambda \vec{f}_{j+m-1} + \varepsilon_{m-1} \vec{f}_{j+m-2}. \end{cases} \quad (16)$$

Зауважимо, що в базисі векторів B_1 решта компонентів векторів (16) є нулями. Образи (16) векторів базису B_1 , відповідних власному значенню λ кратності m , утворюють діагональну клітинку (13) Жордана в складі матриці лінійного перетворення $Y = A \cdot X$, віднесеного до базису B_1 . Якщо власне значення λ має першу кратність, то йому в канонічній формі матриці A буде відповідати одноелементна клітинка Жордана. (Існування такого базису B_1 впливає хоча б і з методу Ейлера).

Сукупність діагональних блоків (13), відповідних власним значенням матриці A , утворює матрицю (14) лінійного перетворення в базисі B_1 .

З теорії лінійних перетворень в скінченномірних лінійних просторах відомо, що при заміні базису лінійного простору матриця лінійного перетворення змінюється по закону

$$B = A^* = W^{-1} \cdot A \cdot W, \quad (17)$$

де W є матрицею, утвореною з координатних стовпців векторів нового базису по відношенню до старого базису лінійного простору.

Будемо вважати, що матриця A ОСЛДУ (1) вже приведена до нормальної жорданової форми (14) $B = W^{-1} \cdot A \cdot W$, де W - матриця, утворена з впорядкованих координатних стовпців власних та приєднаних до них векторів.

Тоді підстановка $Y(t) = W \cdot Z(t)$ приводить ОСЛДУ (1) до вигляду

$$dZ(t)/dt = B \cdot Z(t), (18)$$

А тому ОСЛДР (18) розпадається на незалежні між собою підсистеми, відповідні блокам матриці B .

Якщо буде побудована інтегральна матриця $\tilde{Z}(t)$ для ОСЛДУ (18), то інтегральна матриця початкової системи (1) знайдеться за формулою

$$\tilde{Y}(t) = W \cdot \tilde{Z}(t). (19)$$

Перший випадок побудови матриці $\tilde{Z}(t)$: корені характеристичного рівняння системи (1) прості. Тоді матриця B (14) системи (18) має діагональний вигляд $B = (\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_n)$, якому відповідає інтегральна матриця

$$\tilde{Z}(t) = e^{(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_n)t} = (e^{\lambda_1 t}, e^{\lambda_2 t}, \dots, e^{\lambda_n t}). (20)$$

Другий випадок побудови матриці $\tilde{Z}(t)$: серед власних значень матриці ОСЛДР (1) є кратні числа. Тоді канонічна матриця (14)

$$B = (I_1(\lambda_1, m_1), I_2(\lambda_2, m_2), \dots, I_k(\lambda_k, m_k)),$$

складається з діагональних блоків – клітинок Жордана типу (13).

Блок (13) із складу канонічної матриці B , відповідний власному значенню λ кратності $m \geq 1$, є матрицею підсистеми лінійних диференціальних рівнянь (21) каскадного вигляду

$$\begin{cases} z'_j(t) = \lambda z_j(t) + \varepsilon_1 z_{j+1}(t), \\ z'_{j+1}(t) = \lambda z_{j+1}(t) + \varepsilon_2 z_{j+2}(t), \dots, \\ z'_{j+m-2}(t) = \lambda z_{j+m-2}(t) + \varepsilon_{m-1} z_{j+m-1}(t), \\ z'_{j+m-1}(t) = \lambda z_{j+m-1}(t). \end{cases} (21)$$

Інтегруючи лінійні диференціальні рівняння (21) «знизу вгору», одержуємо відповідний блок інтегральної матриці для канонічної ОСЛДР (18) при $t_0 = 0$ і $z_i(0) = 1 \forall i$:

$$\begin{aligned} z_{j+m-1}(t) &= e^{\lambda t}; \quad z_{j+m-2}(t) = (1 + \varepsilon_{m-2} t) e^{\lambda t}; \dots; \\ z_{j+1}(t) &= \left(1 + \varepsilon_2 t / 1! + \varepsilon_3 t^2 / 2! + \dots + \varepsilon_{m-2} t^{m-3} / (m-3)! \right) e^{\lambda t}; \end{aligned}$$

$$z_j(t) = \left(1 + \varepsilon_1 t / 1! + \varepsilon_2 t^2 / 2! + \dots + \varepsilon_{j+m-2} t^{m-2} / (m-2)! + \varepsilon_{j+m-1} t^{m-1} / (m-1)!\right) e^{\lambda t}.$$

Згідно цих попередніх обчислень відповідний блок $e^{I_j(\lambda, m)}$ із складу інтегральної матриці $\tilde{Z}(t)$, має наступний вигляд

$$\begin{pmatrix} 1 & \varepsilon_1 t / 1! & \varepsilon_2 t^2 / 2! & \varepsilon_3 t^3 / 3! & \dots & \varepsilon_{m_j-1} t^{m-1} / (m-1)! \\ 0 & 1 & \varepsilon_2 t / 1! & \varepsilon_3 t^2 / 2! & \dots & \varepsilon_{m_*-1} t^{m-2} / (m-2)! \\ 0 & 0 & 1 & \varepsilon_3 t / 1! & \dots & \varepsilon_{m_*-1} t^{m-3} / (m-3)! \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & 0 & 0 & \dots & 1 \end{pmatrix} \cdot e^{\lambda t}. \quad (22)$$

Отже, інтегральна матриця $\tilde{Z}(t)$ складається із блоків типу (22), причому коли $m = 1$, то блок (24) буде одноелементною матрицею ($e^{\lambda t}$).

Враховуючи блокову структуру матриць B і $\tilde{Z}(t)$, приходимо до висновку, що інтегральна матриця $\tilde{Y}(t)$ (19) теж має блокову структуру, причому кожний з цих блоків відповідає своєму елементарному дільнику і охоплює відповідно m_1, m_2, \dots, m_k рішень.

Загальний розв'язок однорідної системи лінійних диференціальних рівнянь знаходиться за фундаментальною матрицею у вигляді

$$Y(t) = \tilde{Y}(t) \cdot C, \quad (23)$$

де C є вектор-стовпець пронумерованих сталих.

Алгоритм побудови матричним методом розв'язку однорідної системи лінійних диференціальних рівнянь першого порядку з сталими коефіцієнтами (1) полягає в наступному:

1. Складаємо матрицю A коефіцієнтів системи рівнянь (1).
2. Знаходимо корені відповідного характеристичного рівняння (6) (власні числа матриці A) та відповідні їм власні і приєднані до них вектори матриці A .
3. Знаходимо матрицю W , за допомогою якої матриця A зводиться до канонічного вигляду $B = W^{-1} A W$. Матриця W складається із стовпців власних та приєднаних до них векторів матриці A . Знаючи структуру відповідної канонічної матриці $B = W^{-1} \cdot A \cdot W$, матрицю W можна знайти, розв'язуючи систему лінійних алгебраїчних рівнянь $W \cdot B = A \cdot W$ (див. [2,241], [3,336], [4,290]), до складу якої входить n^2 рівнянь.
4. Знаходимо канонічний вигляд $B = W^{-1} A W$ матриці A .

5. Будуємо за формулами (22) інтегральну матрицю $\tilde{Z}(t)$ відповідної канонічної системи диференціальних рівнянь $dZ(t)/dt = BZ(t)$ (18).
6. Знаходимо інтегральну матрицю $\tilde{Y}(t) = W \cdot \tilde{Z}(t)$ ОСЛДР (1).
7. Якщо матриця $\tilde{Y}(t)$ містить комплексно спряжені функції, то за формулою Ейлера $e^{i\varphi} = \cos \varphi + i \sin \varphi$ потрібно утворити інтегральну матрицю системи рівнянь, яка складається лише з дійснозначних функцій, вибираючи окремі рішення ОСЛДР так, щоб визначник утвореної так матриці $\det(\tilde{Y}(t)) \neq 0 \forall t$ відрізнявся від нуля.
8. Виконати нормування інтегральної матриці за значеннями одиничної матриці: $\tilde{Y}_o(t) = \tilde{Y}(t) \cdot (\tilde{Y}(t_o))^{-1}$.
9. За одержаною інтегральною матрицею $\tilde{Y}_o(t)$ побудувати загальний (або окремий за початковими умовами) розв'язок ОСЛДУ (1):

$$Y(t) = \tilde{Y}_o(t) \cdot C, \quad Y^*(t) = \tilde{Y}_o(t) Y_o, \quad \text{де } C \text{ і } Y_o - \text{ є відповідно}$$

вектор-стовпці довільних сталих та початкових значень шуканих функцій.

Наведений алгоритм матричного рішення однорідної системи лінійних диференціальних рівнянь зі сталими коефіцієнтами повністю реалізується за допомогою символного процесора пакета програм MathCad в ітерактивному режимі. При цьому використовуються такі основні директиви: *eigenvals(A)*, *eigenveks(A)* – знаходження власних значень та власних векторів матриці *A*, *rref(A)* – перетворення до каскадного вигляду матриці системи лінійних алгебраїчних рівнянь методом Гауса-Жордана та операції з матрицями.

Наводимо приклад побудови матричним методом рішення ОСЛДУ першого порядку зі сталими коефіцієнтами в пакеті програм Mathcad 13. Оскільки обчислення виконуються в змішаних десяткових дробах, то результат обчислень є наближеним в рамках значень параметра *TOL*.

Приклад. Знайти загальний розв'язок ОСЛДР $DY/dt = A*Y$ з сталими коефіцієнтами та окремий розв'язок в пакеті програм Mathcad 13, якщо

$$A = \begin{pmatrix} 1 & -1 & -1 \\ 1 & 1 & -1 \\ 0 & -1 & 2 \end{pmatrix}, (24)$$

$$(y_1(0) = 1, y_2(0) = -1, y_3(0) = 2) \text{ при } t_0 = 0.$$

Рішення. Покладаємо: $TOL := 0.000000000001$ $ORIGIN := 1$ $i := \sqrt{-1}$
Задаємо матрицю ОСЛДР та одиничну матрицю:

$$A := \begin{pmatrix} 1 & -1 & 1 \\ 1 & 1 & -1 \\ 0 & -1 & 2 \end{pmatrix} \quad E := \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

Знаходимо власні значення матриці A та відповідні їм нормовані власні і приєднані вектори:

$$L := \text{eigenvals}(A) \quad M := \text{eigenvecs}(A)$$

Матриці L, M містять досить малі елементи, які можна замінити нулями:

$$L = \begin{pmatrix} 1+3.449308i \cdot 10^{-8} \\ 1-3.449308i \cdot 10^{-8} \\ 2 \end{pmatrix} \quad L = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 2 \end{pmatrix} \quad M = \begin{pmatrix} -0.57735 & -0.57735 & 0.707107 \\ -0.57735 & -0.57735 & 0 \\ -0.57735 & -0.57735 & 0.707107 \end{pmatrix}$$

$$V1 := M^{<1>} \quad V2 := M^{<2>} \quad V3 := M^{<3>} \quad |M| = 0$$

Вектор-стовпці матриці M лінійно залежні, оскільки її визначник дорівнює нулю. Замінюємо другий вектор-стовпець матриці M на відповідний приєднаний вектор до власного значення $L1 = L2 = 1$ кратності $m = 2$. Приєднаний вектор $V = (x, y, z)^T$ знаходимо з матричного рівняння $(A - L1 * E) * V = V1$. Утворюємо матрицю $F := \text{augment}(A - L1 * E, -V1)$, виводимо її на екран комп'ютера, знову вводимо її з клавіатури та застосовуємо до неї директиву $rref(F)$, яка перетворює методом Гауса-Жордана матрицю F дійсних чисел до каскадного вигляду, зокрема, замінює лінійно залежні рядки матриці нульовими рядками і замінює базисний мінор матриці F на одиничну підматрицю. Вільним змінним лінійної алгебраїчної системи $rref(F) = 0$ надаємо довільних значень і знаходимо один із її розв'язків – елементи вектора V . Нормуємо вектор V і одержуємо приєднаний вектор $V2$:

$$F := \begin{pmatrix} 0 & -1 & 1 & -0.5773503 \\ 1 & 0 & -1 & -0.5773503 \\ 0 & -1 & 1 & -0.5773503 \end{pmatrix}; \quad rref(F) = \begin{pmatrix} 1 & 0 & -1 & -0.5773503 \\ 0 & 1 & -1 & +0.5773503 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

$$r := \text{rank}(F); \quad r = 2.$$

Матриці $rref(F)$ відповідає система рівнянь:

$$1 * x + 0 * y - 1 * z = 0.5773503; \quad 0 * x + 1 * y - 1 * z = -0.5773503.$$

Змінні x і y - базисні змінні (відповідають базисному мінору E_2 рангу $r = 2$). Вільній змінній надаємо значення $z = 0$ і знаходимо таке рішення:

$$(x = -0.5773503, \quad y = 0.5773503, \quad z = 0); \quad \rho = \sqrt{x^2 + y^2 + z^2}.$$

Одержуємо нормований вектор $V2$, приєднаний до значення $L1 = 1$:

$$V2 := \frac{1}{\rho} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \\ 0 \end{pmatrix}; \quad V2 = \begin{pmatrix} -0.707107 \\ +0.707107 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Утворюємо із власних і приєднаного векторів $V1, V2, V3$ матрицю $W = (V1, V2, V3)$ перетворення матриці даної ОСЛДР до канонічного блочно-діагонального вигляду:

$$W := \begin{pmatrix} -0.5773503 & -0.707107 & 0.707107 \\ -0.5773503 & 0.707107 & 0 \\ -0.5773503 & 0 & 0.707107 \end{pmatrix}.$$

(Виявляється, що матриця $W := \text{augment}(V1, V2, V3)$ не буде визначеною при множенні матриць). Знаходимо канонічний вигляд (17) матриці (24):

$$B := W^{-1} \cdot A \cdot W; \quad B = \begin{pmatrix} 1 & 1.224745 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 2 \end{pmatrix}.$$

Матриця B складається з двох діагональних блоків – субматриць

$$B_1 := \begin{pmatrix} 1 & 1.224745 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad B_2 := (2),$$

За формулами (22) їй відповідають такі інтегральні субматриці канонічної матриці $B = W^{-1} \cdot A \cdot W$:

$$\begin{pmatrix} e^t & 1.224745 \cdot t \cdot e^t / 1! \\ 0 & e^t \end{pmatrix}, \quad (e^{2t}). (*)$$

Інтегральна матриця канонічної ОСЛДР $dZ / dt = B \cdot Z$, складається з одержаних інтегральних блоків (*):

$$\tilde{Z}(t) := \begin{pmatrix} e^t & 1.224745 \cdot t \cdot e^t / 1! & 0 \\ 0 & e^t & 0 \\ 0 & 0 & e^{2t} \end{pmatrix}.$$

Нарешті знаходимо інтегральну матрицю початкової ОСЛДР (24):

$$\tilde{Y}(t) := W \cdot \tilde{Z}(t) \quad \tilde{Y}(t) \Rightarrow$$

(ця матриця не поміщається у відведене поле і переноситься по екрану нижче операціями **gut** і **paste**)

$$\Rightarrow \begin{pmatrix} -0.5775027 \cdot e^t & -(0,70710686 \cdot t + 0,70710678) \cdot e^t & 0,7010678 \cdot e^{2t} \\ -0.5775027 \cdot e^t & -(0,70710686 \cdot t - 0,70710678) \cdot e^t & 0 \\ -0.5775027 \cdot e^t & -0,70710686 \cdot t \cdot e^t & 0,7071678 \cdot e^{2t} \end{pmatrix}.$$

Нормуємо матрицю $\tilde{Y}(t)$, домножуючи її на сталу матрицю C , для якої $\tilde{Y}(t_0) \cdot C = E$. Звідси $C = (\tilde{Y}(t_0))^{-1}$, $\tilde{Y}^*(t) = \tilde{Y}(t) \cdot (\tilde{Y}(t_0))^{-1}$.

$$\tilde{Y}^*(t) := \begin{pmatrix} (2+t) \cdot e^t - e^{2t} & (e^t - e^{2t}) & -(2+t) \cdot e^t + 2 \cdot e^{2t} \\ t \cdot e^t & e^t & -t \cdot e^t \\ (1+t) \cdot e^t - e^{2t} & (e^t - e^{2t}) & -(1+t) \cdot e^t + 2 \cdot e^{2t} \end{pmatrix}.$$

Будуємо загальний розв'язок ОСЛДР (24):

$$Y(t, a, b, c) := \tilde{Y}^*(t) \cdot (a \quad b \quad c)^T; \quad Y(t, a, b, c) \Rightarrow \begin{pmatrix} ((2+t) \cdot e^t - e^{2t}) \cdot a + (e^t - e^{2t}) \cdot b + (-(2+t) \cdot e^t + 2 \cdot e^{2t}) \cdot c \\ (t \cdot e^t) \cdot a + e^t \cdot b + (-t \cdot e^t) \cdot c \\ ((1+t) \cdot e^t - e^{2t}) \cdot a + (e^t - e^{2t}) \cdot b + (-(1+t) \cdot e^t + 2 \cdot e^{2t}) \cdot c \end{pmatrix}.$$

Для спрощення відповіді покладемо:

$$2a + b - 2c = p; \quad a - c = q; \quad -a - b + 2c = r.$$

Одержимо відповідь в такій формі:

$$Y(t, p, q, r) := \begin{pmatrix} (p + q \cdot t) \cdot e^t + r \cdot e^{2t} \\ (p - 2 \cdot q + q \cdot t) \cdot e^t \\ (p - q + q \cdot t) \cdot e^t + r \cdot e^{2t} \end{pmatrix}.$$

Записуємо розв'язок ОСЛДУ (24) в скалярному вигляді і перевіряємо правильність одержаного так розв'язку:

$$\begin{cases} y1(t, p, q, r) := (p + q \cdot t) \cdot e^t + r \cdot e^{2t}, \\ y2(t, p, q, r) := (p - 2 \cdot q + q \cdot t) \cdot e^t, \\ y3(t, p, q, r) := (p - q + q \cdot t) \cdot e^t + r \cdot e^{2t}. \end{cases}$$

$$YP(t, p, q, r) := \begin{pmatrix} \frac{d}{dt} y1(t, p, q, r) \\ \frac{d}{dt} y2(t, p, q, r) \\ \frac{d}{dt} y3(t, p, q, r) \end{pmatrix}.$$

$$YP(t, P, Q, R) - A \cdot Y(t, P, Q, R)^T \text{ simplify } \rightarrow (0 \quad 0 \quad 0) \Rightarrow \text{Відповідь вірна.}$$

Будуємо окремих розв'язок ОСЛДУ (24) за її нормованою інтегральною матрицею та вектором початкових значень:

$Y_0 := (1 \ -1 \ 2)^T$ - вектор початкових значень;

$$Y^*(t) := \tilde{Y}^*(t) \cdot Y_0; \quad Y^*(t) \begin{cases} \text{simplify} \\ \text{expand} \end{cases} \rightarrow \begin{pmatrix} -(3+t) \cdot e^t + 4 \cdot e^{2t} \\ -(1+t) \cdot e^t \\ -(2+t) \cdot e^t + 4 \cdot e^{2t} \end{pmatrix}.$$

Оскільки $Y^*(t=0) = Y_0$, то рішення $Y^*(t)$ найдено вірно.

Висновки: Викладені в статті результати можуть бути використані в навчальній роботі зі студентами. Аналогічні схеми символічно-числових обчислень можна розробити для багатьох задач інженерного циклу, що буде сприяти значному підвищенню ефективності навчального процесу.

Література

1. Александров П.С. Курс аналитической геометрии и линейной алгебры. – М.: Наука, 1979. – 512 с.
2. Пономарёв К.К. Специальный курс высшей математики. – М.: Высшая школа, 1974, 367 с.
3. Курс обыкновенных дифференциальных уравнений / Еругин Н.П., Штокало И.З. и др. – Киев: Высшая школа, 1974. – 427 с.
4. Самойленко А.М., Кривошея С.А., Перестюк Н.А. Дифференциальные уравнения. Примеры и задачи. – М.; «Высшая школа», 1989, 388 с.
5. Документація по користуванню пакетами Mathcad.

Єгорова Ю.

викладач Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.032:378.141

СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Логічність зв'язку між соціальною ідентифікацією і громадянськістю особистості розглядається з позиції символічного інтеракціонізму та пізнього постмодернізму. У статті подано огляд альтернативних теорій, що розглядають різні аспекти ідентичності з метою створення цілісного уявлення про соціальну ідентифікацію як складову процесу формування громадянськості особистості. Це твердження стало основою гіпотези про те, що українському громадянину глобалізація пропонує щонайменше дві наднаціональні ідентичності: європейську та панросійську. Саме від людини залежить, який вибір вона зробить. Саме цей аспект уявлень про функціонування та трансформацію ідентичностей сучасного суспільства є основою для пояснення діяльнісного компонента громадянськості.

Ключові слова: ідентичність, громадянськість, соціум, цінності, соціалізація.

Егорова Ю.

*преподаватель Горловского государственного педагогического
института иностранных языков*

**СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Логичность связи между социальной идентификацией и гражданственностью личности рассматривается с позиций символического интеракционизма и позднего постмодернизма. В статье представлен обзор альтернативных теорий. Рассмотрены различные аспекты идентичности с целью создания целостного представления о социальной идентификации, как составляющей процесса формирования гражданственности личности. Обосновано, что психологической основой национально-гражданской идентификации является готовность субъекта чувствовать, переживать свою связь с украинским народом.

Ключевые слова: идентичность, гражданственность, соціум, цінності, соціалізація.

Egorova Y.

teacher of the Gorlovska state pedagogical college of foreign languages

**SOCIAL IDENTIFICATION AS COMPONENT OF FORMATION OF
CIVILIZATION OF THE PERSON IN THE POLY CULTURAL
ENVIRONMENT**

Introduction of information technology in formation has created new unique possibilities for active and effective development of the state, a society, the person. In article the review is presented which consider various aspects of identity the purpose of creation of complete representation about social identification, as a component of process of formation гражданственности persons. It is proved that a psychological basis of national-civil identification is readiness of the subject to feel, worry the communication with the Ukrainian people.

Keywords: identity, civilization, mind, values, socialization.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема виховання громадянськості знайшла відображення у працях філософів (В. Андрущенко, В. Кремень, Л. Сохань, В. Шинкарук, Є. Шинкарук, Г. Філонов та ін.), соціологів (Д. Акімов, Н. Білоус, В. Судаков та ін.), психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, О. Киричук, О. Леонтьєв, В. Москалець, П. Чамата та ін.).

Водночас проблема ідентифікації особистості в полікультурному соціумі і конструювання ідентичності в багатонаціональній державі не знайшла достатнього теоретичного обґрунтування і практичного втілення. У процесі вивчення наукових джерел нами не було виявлено спеціальних

досліджень з проблеми виховання громадянськості у студентів педагогічних вищих навчальних закладів в полікультурному оточенні на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукових досліджень з питань виховання громадянськості у сучасної молоді в умовах розбудови української державності дозволив стверджувати, що названа проблема вивчається за такими напрямками: концептуальні основи виховання громадянськості (П. Вербицька, О. Вишневецький, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, К. Чорна та ін.); дослідження історії становлення та розвитку громадянського виховання (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, Л. Крицька, І. Кучинська, О. Рацул, Б. Ступарик та ін.); висвітлення сутності змісту, форм і методів громадянського виховання (О. Докукіна, С.Зябрева, Л. Канішевецька, І. Кецик, Н. Косарева, О. Пометун, В. Поплужний, Л. Рехтета, Н. Чернуха та ін.); інноваційні форми громадянського виховання (П. Кендзьор); загальнопедагогічні засади громадянської освіти та виховання (Р. Арцишевський, Ю. Завалевський, В. Кузь, В. Оржехівський, І. Тараненко та ін.); проблеми громадянського виховання студентської молоді в Україні (В.Борисов, М. Євтух, В.Кузьменко, В. Федорчук, К. Чернишова, Г. Шевченко та ін.); досвід громадянського виховання студентської молоді за кордоном (І. Грабовська, І. Тараненко).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення логічного зв'язку соціальною ідентифікацією і громадянськістю особистості.

Виклад основного матеріалу. Джордж Мід, соціальний психолог, який є представником символічного інтеракціонізму, вважає, що ідентичність виникає тільки за умови наявності соціального середовища, тільки під час взаємодії однієї людини з іншою. При цьому важливу роль відіграє наявність «іншого». Узагальнений інший – «це соціальні норми і цінності суспільства, які є значущими в певних ситуаціях. Можна сказати, що суспільство є всеосяжний узагальнений інший». Д. Мід пише: «Індивід усвідомлює власну ідентичність лише в тому випадку, якщо дивиться на себе очима іншого» [1, с. 26]. Необхідно відзначити, що під час комунікації, у процесі прийняття ролі іншого, суб'єкт теж піддається дії і зміні: «Для виникнення ідентичності необхідно, щоб особа реагувала на саму себе. Ця соціальна поведінка створює умови для поведінки, в якій виявляється ідентичність. За винятком вербальної поведінки, мені невідома, – пише Д. Мід, – інша форма поведінки, в якій окрема особа була б сама для себе об'єктом, і, наскільки я можу судити, окрема людина доти не є ідентичністю в рефлексивному сенсі цього терміну, поки вона не стане для себе об'єктом. Ця обставина надає соціальній комунікації вирішальне значення, оскільки вона є поведінкою, за якої окрема особа реагує на саму себе» [1, с. 28]. Таким чином, ідентичність та інтеракція постійно

переходять одна в одну, тільки під час взаємодії з оточуючими людьми спроможна усвідомити себе.

При цьому соціальне середовище має вирішальний вплив на становлення індивіда. В полікультурному середовищі становлення індивіда ускладнено наявністю декількох культурних векторів різного спрямування. Д. Мід пропонує наступну структуру ідентичності людини. Він розбиває «Self» (особа людини) на два аспекти: «I» і «Me». «Me» – це видима частина особи, те, що бачать інші в людині, «I» – це унікальність людини, його індивідуальність. Розглядаючи концепцію особи, запропоновану Д. Мідом, Х. Абельс пропонує свій варіант перекладу структурних компонентів особи. На його думку, існує багато невдалих спроб перекладу цих термінів з англійської мови на німецьку. Так, він відкидає ідею А. Стросса ввести терміни «Ich and sich» і «Mich» і піддає критиці переклад цих понять для німецького видання книги Д. Міда «Розум, самість та суспільство». Отже, він пропонує під терміном «Me» розуміти рефлексивне Я, а під терміном «I» – імпульсне «Я». «Імпульсне Я є досоціальним і існує на несвідомому рівні, у ньому знаходять свій стихійний вираз біологічні й емоційні потреби. Імпульсне Я не піддається повній соціалізації й завжди спрямоване в мрії, фантазіях і стихійних діях на те, щоб ліквідувати соціальний самоконтроль індивіда з його орієнтацією на значущого іншого» [1, с.28]. Рефлексивне Я є соціальним конструктом. Воно містить у собі ціннісні установки, сукупність знань, засвоєних індивідом у процесі взаємодії з іншими людьми. Під час соціалізації рефлексивне Я постійно піддається дії та змінюється, що дає змогу індивідові не тільки відкривати нові сторони ідентичності, але і створювати їх. При цьому рефлексивне Я є механізмом контролю соціуму над індивідом. Таким чином, під час синтезу імпульсного Я і рефлексивного Я виникає ідентичність людини. Для того, щоб вона з'явилася, необхідно щоб індивід прореагував на самого себе, він повинен одночасно стати і суб'єктом і об'єктом своєї дії, «Ідентичність є постійний діалог, в якому індивід спілкується з самим собою, тобто з обома «половинками» своєї особи» [1, с. 41.]. Оскільки поняття ідентичності у Д. Міда пов'язане ще і з рефлексією, то він виділяє два типи ідентичності: усвідомлювану і неусвідомлювану. Неусвідомлювана ідентичність – це «прийнятий індивідом комплекс очікувань, що надходять від соціальної групи, до якої людина належить» [2, с. 14]. Сюди можна віднести звички, стиль поведінки, що склався, все те, що для людини є нормою, над якою вона не замислюється. Усвідомлена ідентичність виникає тоді, коли людина замислюється про себе, про те, що вона робить. «Наявність усвідомлюваної ідентичності позначає момент відносної свободи особи, оскільки людина перестає наслідувати ритуалізованому розгортанню дії й починає думати про мету і тактику своєї поведінки» [2, с. 15]. Оскільки неусвідомлювана ідентичність залежить від соціуму, то кожна соціальна група продукуватиме різний набір установок та цінностей. Різні

співтовариства формуватимуть адекватні стилі поведінки, які індивід не спроможний усвідомити, перебуваючи всередині своєї групи. Проте відмінності можуть бути артикульованими за допомогою переміщення людини з одного соціального середовища в інше. Так відмінності виникають при переміщенні людини із монокультурного середовища до полікультурного, із моноетнічного до багатоетнічного середовища. Сьогодні студентське середовище характеризується багатоетнічним різнобарв'ям і культурною різноманітністю. З погляду психологів, Д. Мід, витлумачуючи ідентичність цілком з соціальних відносин, недооцінив ролі емоційних переживань, що пов'язані із етнічною або національною приналежностями. Проте для нас істотним є той момент, що Д. Мід розробив загальну теорію соціальної дії, не залежну від місця і часу.

Дотримуючись символічного інтеракціонізму, послідовник Д. Міда І. Гоффман виділив три типи ідентичності.

1. Соціальна ідентичність. Це типізація особи іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої вона належить. Використовуючи поняття «знак» як будь-яку ознаку людини, яка може використовуватися в комунікативній ситуації для виділення людиною будь-яких своїх якостей, І. Гоффман поділяє даний тип ідентичності на:

- актуальну ідентичність (типізація особи на підставі видимих, очевидних атрибутів);
- віртуальну ідентичність (типізація на основі очікуваних атрибутів особи).

2. Особова ідентичність. Це індивідуальні риси людини. Особова ідентичність є поєднанням біологічного й історичного в індивіді (так, біологічною унікальністю людини є його відбитки пальців, а історичною – поєднання фактів і дат його життя).

3. Я-ідентичність. Це «суб'єктивне відчуття індивідом своєї життєвої ситуації, своєї безперервності й своєрідності. Особиста ідентичність також є соціальним феноменом. Сприйняття особистої ідентичності індивідуума відбувається за умови, що інформація про факти його життя відомі партнерові по взаємодії» [2, с. 16]. І. Гоффман також використовує поняття «політика ідентичності». Політика ідентичності – це процес впливу людини на інформацію, яку отримують про неї інші. Політика ідентичності припускає наявність певної техніки взаємодії з соціальним світом. Н. Антонова наводить наступні приклади техніки. «Техніка уникнення» спрямована на те, щоб вжити заходів ізоляції від тієї людини, яка могла б відкрити небажані знаки. «Техніка компенсацій» – поєднує заходи, за допомогою яких інформація про себе спотворюється або фальсифікується (наприклад, обман). Можливі також техніки «деідентифікації», які змінюють інтерпретацію ознак віртуальної ідентичності в бажаному напрямі. Н. Антонова у своєму дослідженні зазначає, що уявленням І. Гоффмана близька модель «боротьби ідентичностей» Р. Фогельсона. У цій моделі виділяється чотири компоненти ідентичності:

1. Реальна ідентичність. Це усвідомлення індивідом самого себе в даний момент часу.
2. Ідеальна ідентичність. Це ідеал, якою б людина хотіла себе бачити.
3. Негативна ідентичність. Це та ідентичність, якої індивід уникає. Іноді цією ідентичністю можуть наділятися як представники маргінальних груп всередині соціуму, так і групи, що перебувають за межами соціуму.
4. Ідентичність, що пред'являється. Це те, що індивід транслює іншим людям, своєрідний набір образів, який має впливати на оцінку ідентичності індивіда іншими людьми.

Таким чином, у межах символічного інтеракціонізму, по-перше, виявлена структурна бінарність ідентичності: наявність неповторних властивостей людини («I» Д. Міда, особова ідентичність І. Гоффмана) і орієнтованість на оточення («Me» Д. Міда, соціальна ідентичність І. Гоффмана). По-друге, підкреслена соціальна зумовленість ідентичності.

Важливе місце у формуванні ідентичності посідає інтеракція. В основному в розглянутих теоріях акцентується на структурних складових ідентичності, виявлено роль соціальних чинників і суспільства в цілому в процесі ідентифікації. Увага на процесуальності, на постійній взаємодії дає змогу розглядати ідентичність не лише як статичний, стабільний феномен, але і як рухомий, такий, що перебуває у постійній зміні.

У своїй роботі «Соціальне конструювання реальності», П. Бергер і Г. Лукманн аналізують способи розвитку, передання і збереження знання в соціальних ситуаціях. Під час аналізу вони доходять тези про «соціальне конструювання реальності». «Наше знання про соціальну реальність містить багато вельми індивідуальних, особово забарвлених уявлень. Сама соціальна реальність завжди є такою, як її інтерпретують самі люди... Наша єдність з приводу «загальної» соціальної реальності заснована лише на тому, що ми виростили в одному суспільстві й засвоїли загальну точку зору на більшість речей». Таким чином, ми не можемо говорити про наявність єдиної, універсальної соціальної реальності, яка існує незалежно від людини. Вона завжди конкретна, оскільки є реальністю індивідів, що живуть у конкретному суспільстві. При цьому реальність залежить від суспільних інститутів і запасів знань даного суспільства. Тому, міркувати про громадянськість особистості, яка ідентифікує себе із певною громадянською традицією людини ми можемо тільки в контексті, конкретного суспільства.

Суб'єктивна реальність безпосередньо пов'язана з поняттям ідентичності, бо, на думку П. Бергера і Т. Лукманна, «ідентичність є феноменом, який виникає з діалектичного взаємозв'язку індивіда і суспільства... Теорії ідентичності завжди залучені до більш загальної інтерпретації реальності» [1, с. 104.]

В основу теорії ідентичності покладено теорію соціалізації. Вже згадані автори П. Бергер та Т. Лукманн виділяють первинну і вторинну соціалізації. «Перша соціальна реальність конструюється для людини

іншими людьми. Оскільки дитина не має вибору, навколишній світ для неї є просто соціальною реальністю. Його суб'єктивна реальність є безперечною і включає все, що взагалі можна уявити і зробити. Первинна соціалізація завершується в той самий момент, коли дитина стикається з альтернативним зразком мислення і поведінки. Як правило, це відбувається тоді, коли дитина залишає сім'ю і виявляє, що інші люди думають і чинять інакше» [1, с.104.].

Вторинну соціалізацію вони описують як процес нашарування на первинну соціальну реальність. У цьому процесі єдина соціальна реальність розпадається на частини, відзначається також фрагментарний характер соціальної реальності. При цьому участь у тому або іншому фрагменті багатовимірної соціальної реальності не вимагає повної задіяності ідентичності людини. Таким чином, можна зробити висновок, що той набір значущих елементів, який є важливим для індивіда в одній ситуації, може не мати абсолютно ніякого значення в іншій, а, отже, проблематично розглядати ідентичність як жорстку структуру, це, швидше, постійна перекомбінація вузлових елементів.

Відзначимо процесуальний і мінливий характер ідентичності, поданої в інтерпретації П. Бергера і Т. Лукманна. На першому етапі основою ідентичності є емоційний зв'язок з батьками, на другому – ділові відносини між людьми. «Знайти таку ідентичність – означає зуміти упорядкувати різні очікування і погоджувати їх з соціальним порядком, який одночасно конструюють інші люди. Підтримка такої ідентичності припускає, що у нас є бажання і можливість брати участь у певному соціальному порядку, зберігаючи свою індивідуальність» [1, с. 133].

Оскільки значущим чинником існування ідентичності автори вважають участь інших людей, то ідентичність постає як соціальний конструкт з різних складових, що відіграють важливу роль залежно від обставин. Луї Альтюссер висунув концепцію «державного ідеологічного апарату». Він розглядає ідеологію як сукупність несвідомих детермінацій (на відміну від марксистської інтерпретації ідеології як форми суспільної свідомості й традиційного трактування ідеології як системи ідей). Основним завданням ідеології є формування суб'єкта, а не просто створення певної картини миру. Суб'єкт постає як форма, яка має бути заповнена за допомогою символічних матриць. Так виникає проблема громадянськості індивіда, яка полягає в його конструюванні за допомогою системи соціальних відносин. Свого статусу громадянина індивід завжди досягає за допомогою соціалізації в межах певної символічної структури суспільства. Таким чином, через ідеологію суб'єкт створює свій образ, якусь модель і намагається їх наслідувати.

Подальший розвитком філософії пізнього постмодернізму характеризується відмовою від радикалізму в реалізації установки на «смерть суб'єкта», сформованої в постмодерністській філософії. Дослідники, проголошуючи «воскресіння суб'єкта», концентрують увагу

на виявленні тих механізмів, за допомогою яких людина «сама перетворює себе на суб'єкт». З цього приводу В. Сусоев зазначає: «Відмінною рисою цих нових моделей самоідентифікації є їх принципова варіативність, свобода в їх зміні та заміні: сучасне суспільство пропонує індивіду багатоманітність варіативних моделей ідентичності» [3, с. 156.].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Це твердження є основою нашої гіпотези про те, що українському громадянину глобалізація пропонує щонайменше дві наднаціональні ідентичності: європейську та панросійську. Саме від людини залежить, який вибір вона зробить. Саме цей аспект уявлень про функціонування та трансформацію ідентичностей сучасного суспільства є основою для пояснення діяльнісного компонента громадянськості.

Ми погоджуємось з О. Киричуком, що громадянськість – системна характеристика особистості, що опосередковує її взаємодію із етносом, нацією, державою: соціально-психологічним механізмом виховання громадянськості при цьому виступає національно-громадянська ідентифікація – ототожнення себе з нацією, громадянським суспільством; об'єднання з ними; бачення себе активним суб'єктом української державності; заглиблення себе в енергоінформаційний простір народів, що населяють Україну [4, с. 14]. Психологічною основою національно-громадянської ідентифікації є готовність суб'єкта відчувати, переживати свій зв'язок з українським народом, взаємодіяти з ним так, немовби цим народом є він сам.

Література

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – Спб., 2000.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в зарубежной психологии. – М.: Алатая, 1995.
3. Сусоев М. В. Социально-философский смысл и исторические типы идентичности. Дис... канд. филос. наук: 09.00.11 // Уральский государственный у-т.
4. Киричук О. Психологічне забезпечення системи громадянського виховання студентської молоді / О. Киричук // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: зб. наук. ст. – Черкаси, 1998. – С. 14–23.

Івашко О.

– старший викладач кафедри англійської мови Маріупольський державний університет

УДК 371.013.74:001.4(477:438)(045)

**ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ
В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ
(ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ)**

У статті охарактеризовано польські педагогічні терміни у полікультурному контексті, зміст яких відрізняється від змісту українських термінів. Визначено відмінність між полікультурною та міжкультурною освітою в польській педагогіці. Подано форми і групи акультурації, її фази. Розкрито особливості андрагогіки міжкультурної освіти. Звернено увагу на педагогіку пограниччя, глокальну і регіональну освіту.

Ключові слова: полікультурна освіта, міжкультурна освіта, акультурація, педагогіка пограниччя, глокальна і регіональна освіта.

Івашко Е.

– старший преподаватель кафедры английского языка Мариупольский государственный университет

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УКРАИНСКИХ И
ПОЛЬСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
(ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)**

В статье охарактеризовано польские педагогические термины в поликультурном контексте, содержание которых отличается от украинских терминов. Определено различия между поликультурным и межкультурным образованием в польской педагогике. Подано формы и группы аккультурации, её фазы. Раскрыто особенности андрагогики межкультурного образования. Обращено внимание на педагогику приграничья, глокальное и региональное образование.

Ключевые слова: поликультурное образование, межкультурное образование, аккультурация, педагогика приграничья, глокальное и региональное образование.

Ivashko O.

- Senior lecturer of English chair, Mariupol State University

**THE COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF UKRAINIAN AND
POLISH PEDAGOGICAL TERMS (MULTICULTURAL ASPECT)**

The article deals with Polish pedagogical terms in multicultural context which differ from Ukrainian terms. The difference between multicultural and intercultural education in Polish pedagogics has been considered. The forms and groups of acculturation, its phases have been given. Special attention has been paid to the pedagogics of borderland, glocal and regional education.

Key words: *multicultural education, intercultural education, acculturation, pedagogics of borderland, glocal and regional education.*

Постановка проблеми. Полікультурність як педагогічна проблема в контексті євроінтеграції стає все більш актуальною. Останнім часом українські й польські педагоги все частіше проводять спільні наукові дослідження, конференції, семінари, симпозіуми; організовуються обміни студентами, вчителями й викладачами. Але відмінності у трактуванні педагогічних термінів інколи стають приводом до непорозумінь. Тому порівняльний аналіз педагогічної термінології з полікультурної проблематики сприятиме більш активному освоєнню спільного наукового простору українськими та польськими науковцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед зазначимо, що окремі аспекти середньої та вищої освіти в Республіці Польща досліджувались такими українськими вченими, як: А. В. Василюк, А. В. Каплун, Є. І. Коваленко, Н. І. Ничкало, С. О. Сисоєва, В. С. Ханенко тощо. Полікультурна освіта розглядалась такими українськими дослідниками, як: О. Г. Гаганова, Л. А. Гончаренко, Я. Г. Гулецька, О. С. Ковальчук, В. В. Кузьменко, І. Ф. Лощенова, Г. М. Розлуцька, С. О. Сисоєва, А. К. Солодка, Л. Є. Перетяга, В. А. Погребняк, Н. В. Якса тощо. Українсько-польський педагогічний словник спільно укладено А. В. Василюк та польським вченим М. Танасем. Глосарій полікультурних термінів розроблено Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко. Проте, порівняльної характеристики української педагогічної термінології з полікультурної освіти з термінами інших країн не було зроблено вітчизняними вченими, що і зумовило актуальність нашої розвідки.

Отже, **метою** нашої статті є дослідити відмінності між змістом термінів з полікультурної тематики в українській та польській педагогіці. В нашому дослідженні особливу увагу ми будемо акцентувати на польських термінах, що, на нашу думку, становитиме інтерес для українських науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної літератури за даною тематикою показав, що в цілому українські та польські терміни є близькими за змістом.

Так, наприклад, А. Василюк, М. Танась подають дефініцію терміну *тигель* (*tygiel, melting pot*) – як освітня ідеологія злиття всіх культур меншин в одну інтегративну культуру [1, с.93].

Але найістотнішу відмінність становить різниця між змістом термінів «полікультурність» і «міжкультурність», «полікультурна освіта» і «міжкультурна освіта» в українській та польській педагогіці. Розкриємо найголовніші відмінності між даними термінами.

Зауважимо, що українські дослідники вважають терміни «полікультурність» і «міжкультурність» синонімами, які мають різне походження – грецьке або латинське. Так, наприклад, за А. К. Солодкою, *полікультурність* – це здатність освіти і виховання навчити школярів

сприймати різноманіття культур, репрезентувати культуру як складний процес взаємодії всіх типів локальних культур, здатність створити умови для формування толерантності і розвитку інтеркультурної комунікації школярів [2, с.27].

Проте, як зазначає польський дослідник П. Гжибовський, *полікультурність* – це різні культури і національні, етнічні, релігійні групи, які живуть на тій самій території, але це однак не означає, що вони вступають між собою у відносини... Меншини можуть сприйматися пасивно, але ніколи не будуть прийняті й належно оцінені. Мешканці такого роду середовища, які належать до різних культурних або етнічних груп, живуть поряд, обмежуючись вимушеною фізичною близькістю, зовнішніми контактами... Суспільство в даному випадку є зібранням окремих груп, в яких кожна має свої інтереси і піклується про них в різних суспільних інституціях. У даному середовищі виразно проявляються ізоляційні тенденції, конфлікти і напруження на межі «більшість - меншість», причому більшість прагне асимілювати меншість [4, с. 22]. *Міжкультурність*, за польськими дослідниками, – це толерантність і визнання відмінності культури і її представників; обмін та культурне взаємозапозичення; культурні умови для формування ідентичності [3, с.196]. Мешканці такого середовища, які належать до різних культурних груп, не обмежуються до вимушених фізичною близькістю контактів, але співіснують і співпрацюють у різних галузях, намагаючись розв'язувати напруження і конфлікти шляхом переговорів та досягнення компромісу. У випадку існування груп (меншості і більшості) кінцевою метою в контексті суспільної рівноваги є їх взаємна інтеграція. Прикладом такого роду середовища бувають родини, які населяють «малі Батьківщини», локальні, регіональні спільноти, етнічні групи [4, с.22 – 23].

Так само в польській педагогіці відрізняються терміни «полікультурна освіта» і «міжкультурна освіта». За Т. Левовицьким, полікультурна освіта вводить нас у світ інших людей, їх культур, допомагає усвідомити собі багатогранність культур і цінностей, які з ними пов'язані. Проте, полікультурна освіта може вести до м'якої асиміляції національної меншості національними більшістями, або до м'якої ізоляції різноманітних груп та утримання їх за межами основних сфер суспільного життя і, навіть, до можливого безконфліктного переселення членів цих груп до держав, з яких вони походять [5, с.19 – 20]. У випадку груп, котрі є національною більшістю, це нерідко прагнення зберегти домінування власної культури, яке дуже часто супроводжується переконанням про привілейованість цієї культури [5, с.20]. У випадку груп, які є меншістю, це, як правило, намагання зберегти власну самобутність шляхом збереження культури. Однак, в цілому, на думку Т. Левовицького, полікультурна освіта закріплює схему співіснування різних груп і їх культур, скоріш за все, «поряд із собою». В сприятливих умовах це служить зближенню, в несприятливих умовах – майже повній ізоляції груп і культур [5, с.20]. Тоді як *міжкультурна освіта* – це сукупність взаємних

впливів, а також взаємодій осіб і груп, закладів, організацій, товариств і громадськості, які сприяють такому розвитку людини, що зробить її свідомим і творчим членом родинної, локальної, регіональної, релігійної, національної, континентальної, культурної і глобальної спільноти; а також буде сприяти активній самореалізації особи і формуванню власної ідентичності [3, с.193].

Відомий польський педагог Є. Нікіторович у своїй книзі «Регіональна і міжкультурна освіта» наводить також термін *міжцивілізаційна освіта*, що трактується ним як поширення міжкультурної освіти, й стосується меншин, які мають витоки з різних культур і цивілізацій, і мешкають також в європейських країнах (в'єтнамці, китайці, араби, африканці). Дана освіта вимагає постійної уваги щодо культурного контексту і застосування методу «освітнього ланцюжка»: звернення уваги на «іншість», процеси пізнання, розуміння, співпраця, взаємний досвід, спільні дії. Також застосовується «метод кола» (окреслення й пошук різниць і подібностей), «метод карти конфліктів» (формулювання й окреслення проблем і становищ сторін), «метод переговорів» [7, с.502].

Розглянемо термін «акультурація», дефініція якого збігається в польській і українській педагогічній літературі як процес переймання (запозичення) елементів іншої культури особистістю або групою в результаті взаємних контактів, міграції та змінених умов життя [10, с.76]. Проте, польські дослідники розглядають її у більш широкому контексті. Так, Є. Нікіторович виділяє наступні групи акультурації: а) *попередня акультурація* – група піддається чужим впливам, переймає деякий культурний зміст з метою кращої охорони власної культурної системи; б) *контрольована акультурація* – полягає на сприйманні вибраного змісту чужого походження й інтеграції його з власною системою, без порушення його основної структури; в) *не навмисна акультурація* – відбувається в ситуації постійних прикордонних контактів кількох груп, що призводить до взаємних запозичень; г) *демократична акультурація* – виступає в партнерських ситуаціях інтерперсональних відносин [7, с.497].

У «Польській педагогічній енциклопедії XXI віку» знаходимо наступні різновиди акультурації: *автонегативізм* – вибіркове відкидання окремих елементів або в цілому власної культури, що, безсумнівно, зміцнює проакультураційні процеси. *Нативізм* – підкреслення значення цінностей родинних або традиційних поглядів на життя і свідоме прагнення до їх відновлення, увіковічення, реставрації. *Віталізм* – свідоме й організоване прагнення членів даного суспільства або суспільної групи до присвоєння елементів чужої культури, з якою вона (група) контактує. Поєднує віталізм і нативізм такий термін як *синтетизм* – свідоме й організоване прагнення членів даного суспільства до поєднання принаймні вибраних аспектів обох культур [10, с.76]. Є. Висоцька додає такий термін, як *синкретизм* – механічне переймання готових елементів або змісту чужої (домінуючої) культури, які змінюються на основі рідної (здомінованої)

культури [10, с.76]. Дослідниця виділяє наступні *фази акультурації*: 1. *конфронтація культур*, в якій відбуваються процеси взаємного пізнання, ефектом чого є сприймання певного змісту чужої культури, проводиться вибір на основі змісту розпізнавання й обґрунтування їх потенціальної придатності, привабливості, функціональності в стосунку до системи рідної культури; 2. *адаптація* нового культурного змісту до власної аксіо-нормативної системи, яка є пов'язаною із залученням механізмів, котрі модифікують рідну культуру; 3. *декультурація*, яка полягає на зникненні культурного змісту, характерного для власної культури внаслідок цілковитого переходу до чужої культури (домінація) [10, с.78]. Зазначимо також *форми акультурації*: *неочікувана*, джерелом якої є постійний контакт кількох груп, головним чином прикордонний, при якому не можна уникнути механізму взаємодії, який має характер культурних запозичень, котрі поширюються на цілі культурні системи; *маргінальна*, яка відрізняється від попередньої лише радіусом впливу, котрий обмежуються до прикордонних районів культурних систем; *демократична*, відбувається в ситуації партнерської домовленості та інтеретнічних стосунків в державах, яким є притаманний культурний плюралізм, і які використовують і зберігають демократичні процедури; *нав'язана*, є ефектом домінації однієї культури над іншою, яку супроводжує ставлення й тенденція домінуючої культури до елімінації (виключення) всіх культурних відмінностей. Існують *два підкласи нав'язаної акультурації*: *спонтанна* – є ефектом неконтрольованих дій, які повинні заповнити домінацію однієї з культур, і *керована*, котра використовує наукові методи антропології, що керуються обґрунтованими правилами, які визначають характер руху культурного змісту [10, с.78].

Також, на нашу думку, слід звернути увагу на польські терміни, які ще не досить поширені в українській педагогіці, це: *глокалізація* (*глокальність*), що означає результат процесів глобалізації, як наростаючої співзалежності віддалених від себе частин світу, що призводить до тривалої напруги між локальністю і глобальністю [7, с.505]; процес рестратифікації світу, відновлення локальних, регіональних, етнічних спільнот [6, с.920]. *Глокальна освіта* – вказує на взаємне доповнення, збагачення й підтримку, допомагаючи функціонувати в глобальному світі зі своїм регіональним розвитком, локальним світом, з власним вибором [6, с.920]. Її сутністю є надання можливості представникам усіх регіонів участі у світових економічних, політичних процесах і активних формах дозвілля [7, с.501-502]. А також *локальна освіта* – пов'язана із збереженням «світу походження», як джерела сили та почуття гордості щодо культурної спадщини, а також зі створенням локальної системи освіти [6, с.920]. Окремі польські дослідники вважають її синонімом терміну *регіональна освіта* (освіта у середовищі, яка переказує знання про «приватну Батьківщину», формує вміння співіснувати, співдіяти й неперервно брати участь у «малій Батьківщині»), одночасно запевняє культурне існування

групи шляхом надання знань, звертання уваги на універсальні цінності на основі локальних знань)[7, с.502-503].

Польський педагог Л. Турос виділяє такий напрямок в педагогіці, як *андрагогіка міжкультурної освіти*, що досліджує можливості створення таких концепцій освіти й виховання дорослих, які б надавали їм можливість пізнавати культуру інших вибраних країн, переосмислювати цінності, що в них існують, та приєднувати їх до рідної національної, регіональної чи локальної культури[8].

Досить широке застосування в польській педагогіці має термін *дифузія* – це явище свідомих і несвідомих інтра- та інтер-культурних запозичень, тобто природне розповсюдження культурних елементів і проникнення їх до інших культур. Це явище пов'язане з доступом до інформації, з процесом навчання [7, с.499]. *Культурна дифузія* – це взаємне проникнення культурних рис і контекстів культури із однієї національної лінгвокультурної спільноти в іншу у випадку їх взаємозв'язків, зокрема комунікативних контактів. К. д. – це розповсюдження культурних витворів (ідей, предметів, винаходів, практик, культурних взірців, звичаїв, стилю життя, культурних рухів тощо), які відбуваються протягом часу [7, с.499 – 500]. У *внутрішньо культурній дифузії* поширення відбувається в межах однієї культури; в *міжкультурній дифузії* – в межах двох або більшої кількості культур; в *просторовій дифузії* елементи культури (риси, звичаї, взірці) відрізняються або перенесені з однієї групи (спільноти) до іншої; в *структурній* дифузії відбувається проникнення культурного змісту з одного пласту до іншого[7, с.500].

Також польські педагоги використовують у своїх наукових розвідках такий термін, як *енкультурація (інкультурація)* – це засвоєння рідної культури, також в ситуації контакту з іншими культурами, впровадження в культуру, залучення до участі в культурі, навчання культури, що, як наслідок, призводить до розуміння її та її цінностей [7, с.503]. Енкультурація охоплює процеси, в результаті яких культура певної спільноти переказується з покоління в покоління; в цьому процесі беруть участь, головним чином, родина, школа, церква, засоби масового переказу [9, с.958]. *Декультурація* – процес, при якому взаємодіють між собою представники двох або більше культур, і в результаті цього контакту зникають певні складники існуючої до тих пір культури [9, с.958].

Особлива увага польськими науковцями приділяється педагогіці пограниччя, оскільки саме на пограниччі проявляються стереотипи, упередження, негативне відношення стосовно інших культурно відмінних груп. Додамо, що *педагогіка пограниччя* – це розділ в педагогіці, яка надає відомості про освітні процеси, що відбуваються на пограниччі, яке є категорією не лише територіальною, але й культурною і філософською [3, с.192]. Педагогіка пограниччя повинна підготувати людину до буття «поміж», щоб вона змогла дати собі раду з ситуацією «пограниччя» [3, с.193].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що знання відмінностей у термінології сприятиме розумінню українськими та польськими педагогами особливостей полікультурної освіти в обидвох країнах; збагатить українську педагогіку новими термінами.

Стаття не вичерпує всіх термінів з проблеми полікультурності, перспективою подальших розвідок ми бачимо більш поглиблений аналіз термінів з даної тематики.

Література

1. Василюк А. Педагогічний лексикон. Англо – польсько – український / А. Василюк, М. Танась. – Варшава – Київ – Пюок: Wyd. Naukowe NOVUM, 2006. – 257 с.
2. Солодка А. Методика полікультурного виховання старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу/ А. Солодка // Рідна школа. – лютий, 2004. – С.27 – 29.
3. Cudowska A. Pedagogika pogranicza / Agata Cudowska // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Tom IV. – Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. – S. 192 – 197.
4. Grzybowski Prz. P. Edukacja międzykulturowa – przewodnik/ Przemysław Paweł Grzybowski – Kraków: Impuls, 2005. – 166 s.
5. Lewowicki T. O podstawowych warunkach pomyślnej pracy w sytuacji wielokulturowości/ Tadeusz Lewowicki // Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego// praca zbiorowa pod red. T. Lewowickiego, E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Szczurek-Boruty. –Torun: Wyd. Adam Marszałek, 2008. – S. 13–25.
6. Nikitorowicz J. Edukacja globalna – globalna – lokalna / Jerzy Nikitorowicz // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Tom I. – Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. – S. 918 – 920.
7. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa / Jerzy Nikitorowicz – Warszawa: Wyd. akademickie i profesjonalne, 2009. – S.497 – 520.
8. Tuross L. Andragogika ogólna / Lucjan Tuross. – Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”, 1999. – S. 366 – 370.
9. Włodarczyk E. Kultura / Ewa Włodarczyk // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Tom II. – Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. – S. 950 – 959.
10. Wysocka E. Akulturacja / Ewa Wysocka // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Tom I. – Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. – S. 74 – 79.

Кравченко Л.

– доктор педагогічних наук, завкафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,

Корносенко О.

– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 378. 09: 796.2

РЕСУРСНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті висвітлено особливості застосування ресурсного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, здійснено системний аналіз наукових праць, присвячених використанню диференційованого підходу як у педагогіці, так і у фізичному вихованні, розроблено структуру ресурсно-диференційованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Ключові слова: науковий підхід, фахівець фізичної культури, ресурси особистості, диференційоване навчання.

Кравченко Л.

– доктор педагогических наук, заведующий кафедрой культурологии Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

Корносенко О.

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

РЕСУРСНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ НАУЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье охарактеризованы особенности применения ресурсного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей, проведен системный анализ научных работ, посвященных использованию дифференцированного подхода, как в педагогике, так и в физическом воспитании, разработана структура ресурсно-дифференцированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры.

Ключевые слова: научный подход, специалист физической культуры, ресурсы личности, дифференцированное обучение.

Kravchenko L.

– doctor of pedagogical sciences, manager by the department of culturology of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko

Kornosenko O.

– candidate of pedagogical sciences, teacher of department of theory and method of physical education of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko

**RESOURCE-DIFFERENTIATED SCIENTIFIC GOING Near
PROFESSIONAL PREPARATION of SPECIALISTS of PHYSICAL
CULTURE**

In the article the features of application of the resource going are reflected near professional preparation of future teachers, the analysis of the systems of scientific labours of devoted is carried out to the use of the differentiated approach, both in pedagogics and in physical education, the structure of the resource-differentiated going is developed near professional preparation of future teacher of physical culture.

Keywords: *scientific approach, specialist of physical culture, resources of personality, studies are differentiated.*

Стрімкий розвиток міжнародних зв'язків, соціально-культурних і економічних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів професійної освіти. Ці модернізаційні перетворення стосуються і аспектів підготовки фахівця фізичної культури як активної особистості, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати функціонування національної системи фізичного виховання у світлі реформ загальноосвітньої школи. Сучасна педагогічна практика потребує вчителя, зорієнтованого на всебічний і гармонійний розвиток кожного учня, здатного у процесі педагогічної діяльності максимально реалізувати здібності і можливості дітей різного віку засобами власних особистісних ресурсів.

Тому метою даного дослідження є обґрунтування основ застосування ресурсно-диференційованого наукового підходу до професійної підготовки фахівців фізичної культури.

Якщо зважати на сучасну потребу системи професійної освіти у фундаментальних методолого-аксіологічних дослідженнях на базі відповідної дослідно-експериментальної діяльності, поглибленого вивчення та визначення основних педагогічних понять підготовки фахівця з фізичної культури, створення нових професійно-педагогічних програм, діагностувальних, проектувальних і формувальних методик, то виникає необхідність обґрунтування інтегративних наукових підходів як провідних засобів концептуалізації складних дослідницьких проблем. Конкретна професіоналізація підготовки фахівців фізичної культури вимагає швидкого і якісного перетворення знань у власне особистісно-професійне надбання майбутнього спеціаліста, передбачає його креативно-

рефлексивне ставлення до своїх можливостей і можливостей вихованців, сприяє неперервному професійному опануванню й удосконаленню умінь та навичок, виробленню комплексу компетентностей професії і виходу за її межі. Особистість, послідовно пізнаючи основи професійних навчальних дисциплін, вивчає свої ресурси, самореалізовується і професійно зростає у процесі тривалої підготовки, вчиться враховувати вікові, психологічні, інтелектуальні особливості учнів у майбутній професійній діяльності. На наш погляд, усі означені вище завдання об'єднує ресурсно-диференційований методолого-теоретичний підхід до підготовки майбутнього фахівця фізичної культури, який базується на ідеях-концептах: гуманізації процесу навчання; гармонізації фізичних, моральних та інтелектуальних якостей особистості вчителя і учня; здоров'збереження вчителя і учня; інтеграції універсальних, спеціальних професійних і загальнопедагогічних знань, умінь та навичок; єдності теорії та практики у підготовці майбутнього вчителя та включає дві теоретичні складові – ресурсну і диференційовану.

Ресурсний підхід у педагогіці розробляють Т. Давиденко, В. Лозова, Т. Цецоріна, Т. Шамова, І. Якиманська та ін. [4]. Його визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини. У контексті нашого дослідження важливим є те, що ресурсний підхід допомагає доцільно узгодити можливості й інтереси суб'єктів навчально-виховного процесу – вчителя і учня. Він узгоджує зовнішні (засоби й умови навколишнього середовища) і внутрішні індивідуалізовані ресурси особистості на засадах реалізації універсальних ідей людиноцентричності, особистісної зорієнтованості професійної освіти, забезпечення індивідуальної траєкторії професійного розвитку суб'єкта, позитивного зворотнього зв'язку (як у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, так і в процесі професійної діяльності вчителя фізичної культури у загальноосвітньому навчальному закладі). І навчання у школі, й підготовка у ВНЗ мають бути особистісно і соціально відповідними, психологічно комфортними, без психічного перенавантаження, не шкодити здоров'ю, забезпечувати оптимальну динаміку працездатності, добре самопочуття суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ресурсний підхід за рекомендаціями А. Алексюка, А. Деркача, М. Кричфалушого, Б. Курдюкова та ін. вимагає чіткої програми розвитку конкретних умінь як майбутнього фахівця, так і його майбутніх учнів. Це передбачає структурування змісту навчального предмету, яке дозволяє студентам вивчати його в різних темпах і на різних рівнях складності та готує майбутніх фахівців до реалізації диференційованого підходу в професійній діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці проблема диференційованого навчання достатньо вивчена. Вона досліджувалась у різних аспектах, а саме: висвітлення рівнів, форм і видів диференціації та її навчально-методичного забезпечення; змісту та методів діагностики

розвитку дітей; використання диференційованого підходу у фізичному вихованні дітей та ін. Закономірно, що даною проблемою цікавилася велика кількість науковців Н. Баглаєва, А. Богопольский, О. Бугайов, Н. Волкова, М. Карченкова, О. Корсакова, Л. Новикова, П. Сікорський, В. Сухомлинський, І. Унт, А. Цьось та ін. Серед найвагоміших здобутків у розробці психолого-педагогічної теорії розвитку здібностей особистості виділяються результати досліджень В. Бондаря, В. Маслова, О. Мороза, В. Паламарчук, В. Серикова [7; 8].

Найчастіше диференційований підхід розглядається як один із важливих принципів навчання [1]. Під ним розуміється і передбачається система педагогічних дій, спрямованих на успішне засвоєння програмного матеріалу, розвиток пізнавальних сил і здібностей кожного учня. Так, В. Сериков диференційований підхід розуміє як умову реалізації індивідуального підходу, для якого необхідна не лише увага до кожного учня, його творчої індивідуальності, але й розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять [6]. Учена І. Унт вважає, що диференціація – це врахування індивідуальних особливостей особистості у тій формі, коли вони групуються на основі будь-яких особливостей для окремого навчання [8]. Думку про необхідність диференційованого підходу до навчальної діяльності школярів неодноразово висловлював у своїх працях В. Сухомлинський: «До кожного учня треба підійти, побачити його труднощі, кожному необхідно дати тільки для нього призначене завдання» [7].

Диференційований підхід у фізичному вихованні також відносять до головних питань теорії та практики педагогічної науки, тому ця проблема неодноразово вивчалася науковцями даної галузі. Так, роботи С. Абольяниної, Г. Аксьонової, Н. Бондарчука, О. Короткової, Д. Макарідіна, О. Малімона, А. Сітовського, М. Фіцули, А. Цьося відображають особливості застосування диференційованого підходу до фізичного виховання дітей, підлітків та студентів. Зокрема, С. Абольянина диференційовану методику фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядає як процес роботи вчителя з різнорівневим складом дітей при використанні різноманітних форм, засобів і методів, які дозволяють здійснювати розвиток дітей у відповідності з їхніми можливостями [1]. Г. Аксьонова диференційований підхід у фізичному вихованні здійснює за рівнем фізичної підготовленості учнів з урахуванням соматотипу людини, який має свої особливості, що проявляється у руховій моториці [2]. О. Короткова обґрунтувала концепцію диференційованого підходу у фізичному вихованні, де здійснюється обов'язковий облік групових відмінностей школярів за рівнем фізичної підготовленості (низьким, середнім та високим) у навчальному процесі. В основі цієї ідеї лежить процес взаємодії елементів технології, що поєднуються в певну сукупність з метою розвитку індивідуальних особливостей школярів [3].

Водночас проведені дослідження не повною мірою розкривають теоретичний і практичний аспекти питання. При аналізі науково-методичної літератури не вдалося виявити цілісного бачення диференційованого підходу у підготовці майбутнього вчителя до фізичного виховання школярів, що призводить до гострої проблемної ситуації: з одного боку – різке зниження якості освіти з фізичної культури, а з іншої – повна відсутність ефективного досягнення цілей.

Зважаючи на необхідність підвищення рівня освіченості школярів та якості освіти з предмету «Фізична культура», навчальна програма наголошує на обов'язковому застосуванні диференційованого підходу до учнів, що передбачає урахування віку, стану їхнього здоров'я, рівня фізичного розвитку, рухової підготовленості та статі. Застосування диференційованого підходу забезпечує виконання основних завдань з фізичного виховання, якими є: формування життєво важливих рухових умінь та навичок, гармонійний розвиток організму, виховання інтересу та звички до занять фізичними вправами, а також виховання бережливого ставлення свого здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої соціальної цінності особистості, мотивацію позитивного ставлення до збереження життя і зміцнення здоров'я, формування життєвих навичок щодо здорового способу життя та безпечної поведінки [5].

Отже, сутність диференційованого навчання для вчителя – знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності у фізичних та психологічних можливостях учнів забезпечити оптимальний, поетапний, поступальний для кожного з них характер рухової діяльності у процесі навчальної і тренувальної роботи. Диференційований підхід вимагає обов'язкового врахування: стану здоров'я (відповідно віку), основних ліній розвитку (фізіологічного, фізичного, соціально-морального, пізнавального, креативного) дитини та вирішення відповідних освітніх завдань, які виокремлює навчальна програма. Таким чином, ми розглядаємо усі етапи розвитку організму учнів (фізіологічний і фізичний розвиток) та становлення особистості (соціально-моральний, пізнавальний і креативний розвиток). Останні стосуються психологічних особливостей учнів.

Соціально-моральний компонент розглядаємо як рівень сформованості особистісних якостей, відповідних психологічних властивостей і духовних якостей, здобутих на основі використання засобів фізичної культури.

Пізнавальний компонент трактуємо як рівень розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уяви), які сприяють орієнтації дитини в навколишньому світі.

Креативний компонент – це показник сформованості психологічних властивостей дитини, що характеризуються проявом творчої активності, ініціативності, свідомості, самостійності у прийнятті рішень.

Диференціацію учнів за віковим показником, на наш погляд, доцільно здійснювати таким чином: молодший шкільний вік, який поділяється на 1-2-й (старший дошкільний вік – початкова школа) і 3-4-й

класи, середній – 5-7-й і 8-9-й класи та старшокласники – 10-12-й класи. Оскільки кожному віковому періодові відповідають певні особливості в будові й функціях окремих органів і систем, в реактивності організму та емоційно-психічному розвитку особистості, майбутньому фахівцеві їх необхідно знати для здійснення вибору навчального матеріалу, методики проведення уроків фізичної культури. Допоміжними критеріями виступають індивідуальні прихильності дітей, їхні вподобання, інтереси, наявність інвентарю та обладнання.

Традиційний підхід у фізичному вихованні передбачає оволодіння загальними аспектами методики проведення урочних та позаурочних форм роботи з дітьми різного шкільного віку. Зазначений навчальний матеріал дозволяє уміло організувати та провести заняття, але передбачає стандартний підхід учителя, що фактично ігнорує його особистісні ресурси та вікові особливості учнів, нав'язує прагнення до «усередненості», штучно затримує розвиток здібних й талановитих дітей. Це суперечить сучасній освітній політиці, яка вказує на необхідність застосування ефективних засобів і методів навчання, що передбачають урахування вікових та індивідуальних особливостей школяра, і позитивно впливають на формування особистості як учня, так і вчителя.

Таким чином, актуальною потребою, яка вимагає якісної підготовки вчителя фізичної культури, є обов'язкове диференційоване врахування: стану здоров'я, вікових особливостей, тобто основних ліній розвитку (фізіологічного, фізичного, соціально-морального, пізнавального, креативного) дитини, відповідний добір навчального матеріалу на основі професійних ресурсів конкретного вчителя. Для умілого використання власних ресурсів та здійснення диференціації у фізичному вихованні студенти – майбутні вчителі фізичної культури мають оволодіти адаптативною моделлю навчання, яка передбачає роботу з різнорівневим складом учнів при використанні різних засобів і методів. Це дозволяє здійснювати розвиток дітей у відповідності з їхніми можливостями, обирати відповідну систему оцінювання, що враховує зміни, які відбуваються в суб'єктивному досвіді індивіда.

Ресурсно-диференційований підхід, на наш погляд, об'єднує вимоги до компетентності вчителя фізичної культури, адже дає змогу врахувати специфіку його праці та рівня знань, умінь і навичок кожного учня, забезпечує врахування вікових особливостей організму учня і періодів становлення особистості як учня так і вчителя. Отже, ресурсно-диференційований підхід має особистісноцентричну, гуманістичну, індивідуалізовану, здоров'язберігальну та ресурснореалізуючу педагогічну сутність, гармонізує актуальні аспекти комплексу сучасних наукових підходів до фізичного виховання учнів та професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Його структуру подано на рис. 1.



Рис. 1. Структура ресурсно-диференційованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури

Підсумовуючи сказане вище зазначимо, що нами в процесі аналізу комплексу теоретичних джерел і матеріалів з досвіду підготовки вчителя фізичної культури встановлено, що реалізація змісту освітньої галузі «Фізична культура» спрямована на: збереження і зміцнення здоров'я учнів, підвищення рівня фізичної підготовленості, підготовку школярів до активної участі в забезпеченні повноцінного тривалого життя в природних, техногенних та соціальних умовах, які постійно змінюються, посилення мотиваційного компоненту виховання здорового способу життя. Головною вимогою до проведення сучасного уроку фізичної культури є забезпечення диференційованого підходу до різних груп дітей, а завданням підготовки майбутнього вчителя – повне й усебічне використання ресурсів його особистості.

Отже, ресурсно-диференційований підхід у підготовці фахівців фізичної культури розглядаємо як такий, що інтегрує загальні і спеціальні вимоги до компетентності вчителя фізичної культури, дає можливість поєднати специфіку праці вчителя з реальним виявленням і розвитком рівня знань, умінь і навичок кожного учня, враховує вікові особливості й періоди становлення дитячого організму та ресурси особистості фахівця.

Література

1. Абольянина С. Г. Дифференцированная технология физического воспитания детей с различным уровнем физической подготовленности: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теория и методика проф.образ. / С. Г. Абольянинова – Хабаровск, 2009. – 24 с.

2. Аксенова А. Н. Дифференцированный подход в совершенствовании двигательных качеств у школьников с различным соматотипом: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теория и метод. проф. образ. / А.Н. Аксенова. – Омск, 2006. – 24с.
3. Короткова Е. А. Оптимизация учебного процесса по физической культуре в школе на основе технологии дифференцированного физкультурного образования школьников: автореф. дис ... докт.пед.наук: 13.00.04 – теория и методика проф.образ. / Е. А. Короткова. – Омск, 2000. – 46 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. [за ред. В.І. Лозової]. – Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
5. Програма для загальноосвітніх навч. закл. «Фізична культура». 1-11кл.. – К.: «Перун», 1998. – 63 с.
6. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 24-28.
7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5-ти томах / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.4.– 670 с.
8. Унт И. О. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. О. Унт. – М.: Педагогика, 1990.– 192 с.

Лицман Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии Сумского государственного университета

Марченко Л.

кандидат технических наук, доцент кафедры общей химии Сумского государственного университета

Лебедев С.

кандидат химических наук, заведующий кафедрой общей химии, доцент Сумского государственного университета

УДК 378.854

**ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ
ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ
ВИВЧЕНІ ХІМІЇ**

У статті розглянуто проблему самостійної роботи студентів. Для організації самостійної роботи студентів при вивчення хімії в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу запропоновано використання навчально-методичного комплексу за такими етапами, як: мотиваційно-цільовий, інформаційний, змістовний, методичний, діагностично-контролюючий.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, навчання, навчально-методичний комплект.*

Лицман Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии Сумского государственного университета

Марченко Л.

кандидат технических наук, доцент кафедры общей химии Сумского государственного университета

Лебедев С.

кандидат химических наук, заведующий кафедрой общей химии, доцент Сумского государственного университета

**ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА ДЛЯ
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ**

В статье рассмотрена проблема самостоятельной работы студентов. Для организации самостоятельной работы студентов при изучении химии в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса предложено применение учебно-методического комплекта.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, учебно-методический комплект.*

Litsman J.

Candidate of Pedagogical sciences, associate professor of department of general chemistry of the Sumy State University

Marchenko L.

Candidate of Engineering sciences, associate professor of department of general chemistry of the Sumy State University

Lebedev S.

Candidate of Chemical sciences, manager of department of general chemistry, associate professor of the Sumy State University

**APPLICATION OF A TEACHING COMPLETE SET FOR
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS'
DURING THE STUDY OF CHEMISTRY**

The problem of independent work of students is considered in the article. A teaching complete set is suggested for organization of independent work of students during the study of chemistry in the conditions of the credit-module system of organization of educational process.

Key words: *independent work of students, teaching, teaching complete set.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) використовуються різні види навчальної діяльності, зокрема самостійна робота студентів. Самостійна робота студента (СРС) – це самостійна діяльність-учіння студента, яка планується викладачем разом зі студентом, але виконується студентом за завданнями та під методичним контролем викладача без його прямої участі [1]. Для її здійснення може бути

відведено до 60% кількості годин, призначених для вивчення навчальної дисципліни [2, с. 243]. Безумовно, що якість виконання СРС впливає на успішність опанування навчальної дисципліни і відповідно рівень навчальних досягнень студента. Таким чином, важливого значення набуває проблема організації СРС в умовах КМСОНП.

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 організації самостійної роботи не є новою в педагогіці, психології, методиці навчання. Науковці приділили увагу дослідженню значення самостійної роботи в загальноосвітній школі для розвитку дитини (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, М.О. Данилова, Є.І. Кабанова-Мелер, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, Е.І. Шамова та ін.); особливостям організації самостійної роботи учнів та студентів (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.Б. Бондаревський, А.А. Вербицький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Нікандров, В.Л. Ординський, П.І. Підкасистий та ін.); різним підходам до організації СРС при вивченні окремих дисциплін (Е.К. Борткевич, В.Є. Бенера, Н.В. Ванжа, В.І. Василів, В.Н. Гришин, О.В. Рогова та ін.) тощо. Водночас зауважимо, що проблема СРС має аспекти, які потребують подальшого дослідження, зокрема організація самостійної роботи студентів-першокурсників нехімічних спеціальностей при вивченні хімії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті буде розглянуто використання навчально-методичного комплексу для організації самостійної роботи студентів-першокурсників, які навчаються за спеціальністю «Прикладне матеріалознавство», при вивченні навчальної дисципліни «Хімія».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для організації СРС при вивченні хімії використовуємо навчально-методичний комплект. При його розробці було враховано провідні види СРС, характеристику студентів-першокурсників, специфіку навчальної дисципліни «Хімія».

Наводимо складові навчально-методичного комплексу у відповідності до провідного виду самостійної роботи (табл. 1). Також зауважимо, що до навчально-методичного комплексу входять робоча програма та регламент. У регламенті наведено плани проведення аудиторних занять, правила оцінювання різних видів навчальної діяльності тощо.

Таблиця 1

**Використання навчально-методичного комплекту
для організації самостійної роботи**

Провідний вид СРС	Складові навчально-методичного комплекту
опрацювання теоретичного матеріалу	підручник, конспекти лекцій, збірка тестових завдань
підготовка до практичних занять	методичні рекомендації до практичних занять
підготовка до лабораторних занять	методичні рекомендації до лабораторних занять, віртуальний лабораторний практикум
виконання індивідуальних завдань	методичні рекомендації до виконання індивідуальних завдань
підготовка до різних видів контролю (модульного, підсумкового)	перелік питань підготовки до різних видів контролю, зразки контрольних завдань, збірка тестових завдань

Для студентів, які навчаються за спеціальністю «Прикладне матеріалознавство» «Хімія» є загальнотеоретичною дисципліною, її роль у системі вищої освіти визначається вагомістю тих професійних завдань, які покладають на майбутніх фахівців. Метою викладання «Хімії» є: формування системи знань про речовину і хімічну реакцію в світлі уявлень про періодичне змінювання властивостей хімічних елементів та їх сполук, будову речовини, направленість хімічних процесів, швидкість хімічної реакції; формування наукового світогляду на основі засвоєння поглиблених і розширених знань про закони і теорії хімії, найважливіші поняття і факти, узагальнення світоглядного характеру; розвиток інтелектуальних умінь, творчого мислення. Завданнями викладання «Хімії» є: забезпечення засвоєння студентами провідних теорій, законів, понять, фактів про склад, будову, властивості речовин і закономірності перебігу хімічних реакцій; формування вмій проводити хімічні розрахунки; формування спеціальних навичок поведінки з речовинами, планування і проведення хімічного експерименту з дотриманням правил техніки безпеки.

Студенти повинні розуміти, що знання основних хімічних законів, володіння технікою хімічних розрахунків створює умови для отримання потрібного результату в різних сферах інженерної і наукової діяльності.

Курс хімії пов'язаний з багатьма дисциплінами, що вивчаються студентами зі спеціальності. Базовими дисциплінами для нього є шкільні курси хімії, математики і фізики. З іншого боку «Хімія» є теоретичною основою для інших навчальних дисциплін, зокрема для науки про зв'язок складу, будови і властивостей матеріалів – матеріалознавства, її вивчення забезпечує можливість подальшого опанування студентами таких дисциплін як: «Фізична хімія», «Фізика конденсованого стану матеріалів»,

«Кристалографія, кристалохімія, мінералогія», «Корозія та захист матеріалів і виробів» тощо.

Серед характерних особливостей змісту дисципліни «Хімія» вкажемо на такі як: перевагу теоретичних узагальнень за способом розумової діяльності та дедуктивних за способом їх формування; зосередженість значної частини теоретичних узагальнень у першій частині курсу; конкретизація теоретичних узагальнень, набутих на початку вивчення курсу, при подальшому вивченні дисципліни; наявність значної кількості внутрішньопредметних (як між різними розділами курсу, так і зі шкільним курсом хімії) та міжпредметних (з математикою, фізикою, біологією тощо) зв'язків і значної кількості абстрактних понять; перевагу дедуктивних способів опанування навчальної інформації.

Зазначимо, що при розробці навчально-методичного комплексу завдання врахування специфіки «Хімії» вирішувалося шляхом введення у методичні посібники алгоритмів, прикладів розв'язку типових завдань і показу можливого способу розмірковування при виконанні завдань, завдань для оперативного самоконтролю у тестовій формі тощо.

Схарактеризуємо особливості студентів-першокурсників. В наш час першокурсники переважно мають вік 17-18 років і за своїми психологічними характеристиками нагадують старших школярів, особливо на початку навчання і багато з них протягом навчання у першому семестрі. Самовизначення як професійне, так і особистісне, стає центральним новоутворенням юності. Це нова внутрішня позиція, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця у ньому. Усвідомлення часової перспективи і побудова життєвих планів потребує впевненості у собі, своїх силах, можливостях. Самовизначення, стабілізація особистості у ранній юності пов'язані з формуванням світогляду.

З самовизначенням пов'язана зміна навчальної мотивації. Юнаки, ведучим видом діяльності яких є навчально-професійна, розглядають навчання як необхідну базу для майбутньої професійної діяльності. Головним чином їх цікавлять ті предмети, які будуть потрібні їм в подальшій діяльності. Вони можуть виявляти недостатню повагу до «непотрібних» з їхньої точки зору навчальних дисциплін [3, с.170-171].

За результатами анкетування було з'ясовано, що значна частина студентів-першокурсників (78,3%) протягом вивчення хімії у школі не розглядали цю навчальну дисципліну як таку, що знадобиться їм для успішного опанування майбутньої спеціальності. За результатами шкільного оцінювання переважна більшість студентів має середній рівень досягнень з хімії, проте під час проходження вхідного контролю знань більша частина першокурсників показує середній та низький рівень. Зауважимо, що подібні результати під час вхідного контролю знань студентів нехімічних спеціальностей показують студенти й інших ВНЗ нашої країни. Про першокурсників, які обрали нехімічні спеціальності вказується, що «більшість з них не розуміють або взагалі не знають

матеріалу шкільної програми, не здатні на відтворення найелементарніших відомостей з хімії. Чимало студентів нехімічних факультетів тільки в університеті набувають навичок складання хімічних формул і розв'язування простих хімічних задач» [4, с. 16].

По-перше, невисокий рівень хімічних знань у першокурсників нехімічних спеціальностей зумовлений низкою об'єктивних причин, серед яких вкажемо на такі: скорочення кількості годин на вивчення шкільного курсу хімії; вилучення ряду питань зі шкільного курсу; відсутність необхідності проходження як ДПА, так і ЗНО хімії; відсутність можливості вивчення хімії на профільному рівні.

По-друге, існують і суб'єктивні причини наявного невисокого рівня хімічних знань, а саме: значна частина майбутніх першокурсників дуже пізно визначається зі спеціальністю або робить несвідомий вибір, навіть не уявляючи, які навчальні предмети є базовими для опанування майбутньої спеціальності.

Отже, констатувальний експеримент показав, що першокурсники нехімічних спеціальностей не завжди розуміють необхідність вивчення «Хімії» і відповідно мають низький рівень внутрішньої мотивації до її опанування, показують переважно низький та середній рівень хімічних знань, не мають належного рівня володіння навичками самостійної роботи.

У процесі організації СРС ми умовно виділяємо такі етапи: мотиваційно-цільовий, інформаційний, змістовний, методичний, діагностично-контролюючий. Розглянемо як відбувається реалізація цих етапів за допомогою використання навчально-методичного комплекту.

Мотиваційно-цільовий спрямований на формування внутрішньої мотивації до вивчення навчальної дисципліни і відповідно свідомого виконання різних видів навчальної діяльності, зокрема СРС. Він представлений у вигляді вступу, в якому розглядається значення вивчення певного розділу для майбутнього фахівця-матеріалознавця. Також для кожного розділу програми, кожного виду заняття сформульовано мету і визначено очікувані результати вивчення у вигляді рубрик: «Що необхідно знати», «Що необхідно вміти». Наводимо приклад такого вступу до розділу «Основи теорії будови речовини»: матеріалознавцю необхідно бути обізнаним із властивостями різних видів матеріалів і вміти на цій підставі оцінювати можливі галузі їх використання. Також важливо знати, як склад і структура матеріалу визначають його властивості. Теоретичні основи цих знань формуються під час розгляду закономірностей щодо залежності властивостей: атому від його складу та електронної будови, молекули від її складу та хімічного зв'язку, кристалу від типу кристалічної ґратки. Саме під час вивчення розділу «Основи теорії будови речовини» будуть розглянуті названі закономірності.

Інформаційний надається у формі робочої програми та регламенту до неї, переліком питань для підготовки до різних видів занять та різних видів контролю, планом проведення практичних занять тощо.

Змістовний представлений підручником, конспектом лекцій, інструкціями до виконання лабораторних занять.

Методичний спрямований безпосередньо на навчання студентів виконанню різних видів самостійної роботи. Для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу до кожного розділу надається план вивчення, є посилання на рекомендовану літературу. Для підготовки до практичних занять студентам пропонується план підготовки, який деталізований у рубриці «Що необхідно зробити» і вказані вимоги до очікуваних результатів самостійної роботи у рубриці «Що необхідно знати і вміти» [5, с. 54]. Наводимо приклад таких рубрик до практичного заняття з теми: «Окисно-відновні реакції» (табл.2).

Таблиця 2

Підготовка до практичного заняття

Що необхідно зробити	⇒	Що необхідно знати і вміти
вивчити (повторити) визначення понять: «ступінь окиснення», «процес окиснення», «процес відновлення», «окисник», «відновник»; вивчити (повторити) правила визначення ступеня окиснення елементів у сполуках		визначати ступінь окиснення елементів у формулах речовин та йонів; визначати: окисники та відновники, процеси окиснення та відновлення, складати схеми цих процесів
вивчити типи окисно-відновних реакцій		визначати тип окисно-відновної реакції (міжмолекулярні, внутрішньомолекулярні, диспропорціонування)
ознайомитися з алгоритмами і прикладами виконання типових завдань; обдумати відповіді на запропоновані до заняття запитання; виконати домашні завдання переглянути завдання, які будуть розглядатися під час практичного заняття		виконувати типові завдання

Також у методичних рекомендаціях до практичних занять наводяться алгоритми і приклади розв'язання типових завдань.

Методичні рекомендації до лабораторних робіт містять вступ, у якому описано етапи підготовки до лабораторних занять, правила оформлення лабораторного журналу. В інструкції до виконання дослідів введено запитання, відповіді на які спрямовують студентів на формулювання узагальнень у формі поняття, закономірності, висновку.

При підготовці окремих лабораторних робіт студенти також мають змогу скористатися віртуальним лабораторним практикумом.

У методичних рекомендаціях до виконання індивідуальних завдань наведено алгоритми розв'язування типових задач і виконання вправ та їх приклади.

Діагностично-контролюючий забезпечується використанням збірок тестових завдань [5], методичних рекомендацій для виконання індивідуальних завдань [6], переліком запитань і завданнями для різних видів контролю. У збірках тестових завдань наводяться різні форми тестів як закритої, так і відкритої форми відповідно до тем, що вивчаються. Таким чином, студенти мають змогу використовувати ці посібники для самоконтролю і з'ясувати рівень своїх знань, скориставшись відповідями. Наявність переліку запитань і прикладів завдань до різних видів контролю дозволяє студентів свідомо самостійно готуватися до них, а у разі необхідності користуватися консультаціями викладача або інших студентів.

Студенти ознайомлюються з результатами виконання кожного виду самостійних письмових робіт (виконання індивідуального домашнього завдання, модульного контролю та ін.) і їх увага звертається на питання, які потребують подальшого доопрацювання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розроблений навчально-методичний комплект призначений для організації як позааудиторної, так і аудиторної видів самостійної роботи та інших видів навчальної діяльності студентів. Використання навчально-методичного комплексу сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень студентів протягом вивчення навчальної дисципліни «Хімія», про що свідчать результати педагогічного експерименту. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми СРС. Подальше дослідження буде спрямоване на розробку спеціалізованого посібника для організації самостійної роботи студентів.

Література

1. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : ЦУЛ, 2009.- 472 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В.Д. та ін.]; под ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2004. – 384 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина.– М. : УРАО, 1999. – 176 с.
4. Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукр. науково-практичної конференції, Київ 18-19 травня 2006 р.) / М-во освіти і науки, Київський нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2006. – 308 с.
5. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Хімія». Розділи «Основні поняття та стехіометричні закони хімії», «Основи теорії будови речовини», «Розчини. Окисно-відновні процеси». / уклад. Ю.В. Ліцман. – Суми : СумДУ, 2009. – 68 с.
6. Тестові завдання з хімії. Ч. III : Комплексні сполуки. Електрохімічні процеси. Властивості металів і їх сполук. / уклад. Л.І. Марченко, Ю.В. Ліцман. – Суми : СумДУ, 2009. – 82 с.

Лозицька С.

– асистент кафедри математичного аналізу та інформатики
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.
Короленка

УДК 371.132

ІНФОРМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються підходи до визначення місця та ролі інформатичної освіти студентів педагогічних вузів, обґрунтовується необхідність формування інформатичної компетентності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, пропонується погляд на її сутність та зміст.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, інформатична освіта, компетентнісний підхід, інформаційна грамотність, інформатична компетентність.

Лозицкая С.

– ассистент кафедры математического анализа и информатики
Полтавского национального педагогического университета имени В.Г.
Короленко

ИНФОРМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются подходы к определению места и роли информатического образования студентов педагогических вузов, обосновывается необходимость формирования информатической компетентности в системе профессиональной подготовки будущего учителя, предлагается взгляд на её сущность и содержание.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, информатическое образование, компетентностный подход, информационная грамотность, информатическая компетентность.

• *Lozitskaya S.*

- – an assistant of mathematical analysis and informatics department of the
- Poltava national pedagogical university named after V.G. Korolenko
- **INFORMATICS TRAINING OF FUTURE TEACHER AS
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM**
- *The article considers approaches to the place and role of informatics education of students of pedagogical institutes; necessity of forming of informatics competence within professional training system of future teacher is grounded, the view on it's essence and content is offered.*

Keywords: professional training, future teacher, informatics education, competence based approach, information literacy, informatics competence.

- **Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Україна

переживає період переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

- Стрижнем політики в галузі освіти у XXI столітті стає виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, представлену в текстах, таблицях, схемах, в аудіовізуалізованому вигляді, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, має навички моделювання та аналізу, тобто володіє низкою ключових компетентностей.

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. Учені Гендіна Н., Лазарева Л. вважають за необхідне здійснювати формування інформаційної компетентності для забезпечення ефективної роботи вчителя, раціонального використання переваг інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі [3].

Молоков Ю. характеризує підготовку вчителя до роботи у створеному в школі інформаційному середовищі [4]; Гудкова Т. висвітлює свій погляд на сутність і зміст формування інформаційної компетентності вчителя [1]; Лебедева М. і Шилова О. розглядають шляхи і засоби формування інформаційно-комунікаційної компетентності [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності інформатичної підготовки майбутніх учителів у системі професійної підготовки, зокрема формування їх інформатичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. 9 січня 2007 року було затверджено Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». Цей довгостроковий документ серед інших визначає такі основні завдання:

- забезпечити формування комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, враховувати в системах навчання студентів

педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливості роботи з ІКТ;

- забезпечити пріоритетність підготовки фахівців з ІКТ;
- вдосконалити навчальні плани, відкрити нові спеціальності з новітніх ІКТ, втілити принцип „освіта впродовж життя” [2].

Визначені державою пріоритети вимагають перегляду змісту підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів крізь призму компетентнісного, особистісно-діяльнісного та культурологічного підходів. На наукових конференціях, семінарах, форумах, на сторінках періодичних видань тривають дискусії широких кіл освітян щодо змісту основних напрямів цієї підготовки.

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців визначають підготовку вчителів до роботи в інформатизованому освітньому середовищі як інформаційну. Хоча є й інший погляд на розв’язання проблеми готовності вчителя до використання ІКТ в освітньому процесі. Йдеться про поняття інформатичної компетентності. З’ясуванню змісту та сутності інформатичної освіти присвячена робота Стаднік Н. [5]. Автор пропонує схему організації інформатичної освіти педагогів (рис.1):

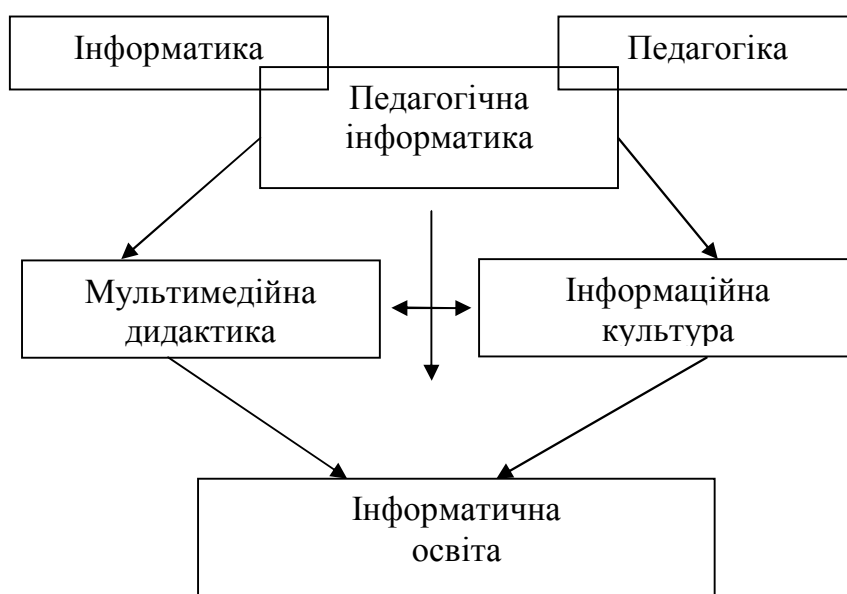


Рис.1. Місце інформатичної освіти в системі підготовки вчителя

Новий термін „інформатична освіта” введено у педагогічну науку і практику відомими вченими Лапчиком М. і Хеннером Е. Зміст інформатичної освіти має свою специфіку, обумовлену швидкістю розвитку інформатики як сфери знання, з одного боку, та впливом інформатики на соціум у цілому, на процеси і механізми інформаційного обміну – з іншого. Але загальноприйнятого визначення терміну „інформатична освіта” як і поняття інформатичної компетентності досі не існує.

У той же час компетентнісний підхід в освіті вимагає формування в особистості переліку ключових компетентностей для її подальшого

повноцінного життя в інформаційному суспільстві. До ключових (метапредметних), на нашу думку, належить і низка інформатичних компетентностей, яким сьогодні менше приділяється уваги, ніж групі інформаційних компетентностей.

Дослідженню різниці означень „інформаційний” та „інформатичний” присвячена робота А. Фридланда. Автор розглядає інформаційний процес як „сукупність інтелектуальних процесів, які відбуваються в апаратах мислення людей, і процесів прийому, збереження, опрацювання і передачі даних, що ініціюють відповідну інформацію. До інформаційних процесів можна віднести процеси пізнання, навчання, управління” [7, с.132]. У роботі вводиться поняття інформатичний процес, „як сукупність дій (введення, виведення, збереження, обробка), які виконуються над даними, в рамках інформаційного процесу” [7, с.133].

Петухова Л. вважає використання поняття „інформатична компетентність” більш точним на відміну від поняття „інформаційна компетентність” і пропонує таке означення: „Інформатична компетентність – це системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій” [6, с.5].

Як відомо, компетентність проявляється через компетенції. На нашу думку, можна виділити наступний набір інформатичних компетенцій, які необхідно формувати в особистості для обслуговування інформатичних процесів. Це компетентності, що стосуються здатності людини організувати введення і виведення, збереження й обробку даних за допомогою комп’ютерної техніки, подавати інформацію у різних формах; це готовність визначати та використовувати відповідні прикладні програмні засоби у професійній діяльності, опанувати нові інструментальні середовища для розв’язання конкретних задач, створювати власні програмні продукти, здійснювати вибір того чи іншого засобу для досягнення поставлених цілей, оцінювати апаратні можливості для використання обраного засобу тощо. Також необхідно враховувати мотиваційний, пізнавальний та ціннісний аспекти поняття, особливості формування аналітичного та критичного, операційного та алгоритмічного мислення.

Специфіка предмету «Інформатика» полягає в динамічності змісту, який дуже швидко змінюється в залежності від розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та їх упровадження у навчально-виховний процес. Тому при формуванні інформатичних компетенцій необхідно головний акцент робити на технологічній підготовці, а не на вивченні конкретних програмних середовищ, які постійно оновлюються.

Зазвичай у педагогічній літературі наводяться три рівні сформованості будь-якої компетентності. Цю систему можна розширити, якщо визначити певні прояви діяльності для кожного рівня сформованості інформатичних компетенцій особистості: початковий, достатній, середній, високий рівні.

Для оцінки сформованості інформатичної компетентності можна використати тестовий контроль, запропонувати опитування для перевірки знань, контрольні та самостійні роботи, міні-твори, залучити експертні оцінки, самооцінювання, провести аналіз результатів складання іспитів, тощо. Рівні виявлення інформатичних компетенцій учителя через вміння і навички різної діяльності подано в таблиці:

Рівні сформованості інформатичних компетенцій майбутнього вчителя			
початковий	достатній	середній	високий
Рівень компетентності, яка формується	Рівень компетентності	Рівень компетенції, що демонструється стабільно	Рівень компетенції професіонала
Здатний знаходити, передавати інформацію, систематизувати, зберігати на різних носіях, аналізувати, критично осмислювати, виділяти головне, намагається використовувати її для прийняття рішень та в професійній діяльності	Здатний знаходити, передавати інформацію, систематизувати, зберігати на різних носіях, аналізувати, критично осмислювати, виділяти головне, з'ясовувати її точність та важливість, використовувати її для прийняття рішень та в професійній діяльності	Здатний знаходити, передавати інформацію, систематизувати, зберігати на різних носіях, аналізувати, критично осмислювати, виділяти головне, з'ясовувати ступінь її точності та важливості, використовувати її для прийняття рішень та в професійній діяльності, для самоосвіти, рефлексії	Здатний знаходити, передавати інформацію, систематизувати, зберігати на різних носіях, аналізувати, критично осмислювати, виділяти головне, з'ясовувати ступінь її точності та важливості, встановлювати зв'язок між блоками інформації, творчо використовує для прийняття рішень та в професійній діяльності, для самоосвіти, рефлексії. Спрощує інформацію для чіткості і зрозумілості при передачі іншим, продукує власну інформацію, вміє використовувати її в нестандартних ситуаціях

В таблиці наведено загальний опис операцій з інформацією, які майбутній учитель виконує у своїй професійній діяльності з урахуванням

вивчення програмних продуктів, методичної роботи, організації навчального планування, контролю знань, створення власних програмних розробок тощо. Поняття „інформація” тут розглядається широко, узагальнено з точки зору технологічного підходу. Саме орієнтація на опанування певних операцій, які є доступними в певних типах програмних середовищ озброює майбутнього вчителя технологіями роботи з інформацією за допомогою засобів ІКТ, дає підґрунтя для професійного зростання, самоосвіти впродовж всього життя.

Отже, необхідність постійного вдосконалення підготовки фахівців, для забезпечення їх мобільності і конкурентноспроможності на ринку праці, компетентності, відповідальності за прийняття рішень, вільне і творче володіння своєю професією та орієнтування в суміжних сферах діяльності, ефективна праця на рівні світових стандартів, готовність до постійного професійного вдосконалення, адаптації до швидкоплинних змін в інформатиці та суспільстві загострюють проблему інформатичної підготовки майбутнього вчителя та робить її однією з провідних проблем педагогічної науки і практики.

Література

1. Гудкова Т.А. Информационная компетентность будущего учителя как педагогическая проблема [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zabspu.ru/science/conf/sito/201.htm>
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. – Режим доступу до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Лебедева М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова – Информатика и образование. – 2004. — № 3. – С. 95-100.
5. Молоков Ю.Г. Информатизация образовательного пространства города Новосибирска // Ю.Г. Молоков – Педагогическое обозрение. – 2003. – №39. – С.4-6.
6. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л.Є. Петухова – Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – №1 – С. 3-5.
7. Фридланд А.Я. Основные ресурсы информатики// А.Я. Фридланд – Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: – Астрель-АСТ-Профиздат – 2005. – 284 с.

Лук'янова Ю.

Українська інженерно-педагогічна академія

**МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Обґрунтовано модель науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності, основними складниками якої є: мета, етапи, педагогічні умови, критерії та показники ефективності процесу підготовки студентів.

Ключові слова. *Майбутній інженер-педагог, професійна діяльність, здоров'язберігаючі технології, підготовка, модель.*

Лукьянова Ю.

Украинская инженерно-педагогическая академия

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К
ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Обосновано модель научно-методического обеспечения формирования готовности инженеров-педагогов к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности, основными составляющими которой являются: цель, этапы, педагогические условия, критерии и показатели эффективности процесса подготовки студентов.

Ключевые слова. *Будущий инженер-педагог, профессиональная деятельность, здоровьесохраняющие технологии, подготовка, модель.*

Lukyanova Yul.

Ukrainian engineer-pedagogical academy

**THE MODEL OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS' TRAINING FOR
USE OF HEALTH MAINTAINING TECHNOLOGIES AT
PROFESSIONAL ACTIVITY**

The model of scientific-methodic maintenance of forming engineers-teachers' readiness for use of health maintaining technologies at professional activity is substantiated. The main components of the model are purpose, stages, pedagogical conditions, criteria and indices of efficiency of students' training process.

Keywords. *Future engineer-teacher, professional activity, health maintaining technologies, training, model.*

Вступ. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти актуального характеру набувають питання підвищення рівня професійної підготовки інженерів-педагогів як майбутніх викладачів і вихователів учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Одним із найважливіших завдань якісної освіти інженера-педагога є формування

його готовності до використання здоров'язберігаючих технологій. Це зумовлено насамперед нагальною потребою збереження й зміцнення здоров'я учнів у процесі навчання й виховання.

Актуальність формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій значно підсилюється незадовільним станом здоров'я випускників основної та старшої загальноосвітньої школи – потенційних учнів ПТНЗ. Так, за даними наукових джерел, майже 90 % цієї категорії молоді мають відхилення у здоров'ї, більше 50 % – незадовільну фізичну підготовку.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури (С.Артюх, С.Батишев, І.Васильєв, В.Зайчук, А.Кірсанов, О.Коваленко, Н.Кузьміна, М.Лазарєв, І.Лікарчук, Н.Ничкало, П.Осипов) щодо питань професійної підготовки інженерів-педагогів надав можливість визначити готовність майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій як важливий і необхідний складник професійної готовності інженера-педагога, що є інтегрованим, стійким утворенням особистості, який характеризує її теоретичну та практичну підготовленість до професійної роботи із здійснення здоров'язбереження учнів.

Основними складниками готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності є: особистісно-мотиваційний (забезпечує професійну спрямованість педагога на використання здоров'язберігаючих технологій); когнітивний (сукупність загальних психолого-педагогічних і спеціальних знань про збереження й зміцнення здоров'я); процесуальний (сукупність умінь, якість оволодіння якими дозволяють в умовах ПТНЗ належно виконувати дії, спрямовані на збереження здоров'я учнів під час навчання й виховання) [5, 6].

Обґрунтування сутності та структури готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності свідчить про складність процесу підготовки педагогів до здійснення такої діяльності. Це вимагає створення теоретичної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій.

Формулювання цілей роботи. Метою статті є розробка моделі науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності.

Результати дослідження. Проведений науковий пошук (Г.Балл, В.Безпалько, В.Войтко, В.Володько, А.Дахін, Г.Дмитренко, А.Капська, А.Маркова, В.Мізінцев, В.Михєєв, В.Монахов, В.Семиченко, Г.Сухобська, Н.Щуркова, С.Ямбург) [1-4, 7-12] засвідчив, що проблемі педагогічного моделювання присвячено досить значну кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених.

Зокрема, М.Кларін пропонує використовувати поняття моделі як схеми, або плану дій, спрямованих на реалізацію певної мети. До додаткових характеристик моделі дослідник відносить: зміст і послідовність етапів у часі; характер взаємодії суб'єктів процесу; характеристику очікуваних результатів; прогноз на майбутнє [3; с.344].

Слід зазначити, що під час розгляду процесу моделювання діяльності фахівця науковці розрізняють два види моделі: модель фахівця (працюючого, функціонуючого) та модель підготовки фахівця. У побудові моделі фахівця виділяють такі варіанти: модель діяльності фахівця (опис видів професійної діяльності, її сфери, структури, ситуацій професійної діяльності та способів їх розв'язання, професійних завдань і функцій, професійних ускладнень, типових настанов тощо) і модель особистості фахівця – опис сукупності необхідних якостей і властивостей, що забезпечують успішне виконання завдань, а також самонавчання й саморозвиток працівника. Отже, до кожного виду професійної діяльності бажано підбирати, обґрунтовувати особистісні якості.

Модель підготовки фахівця спирається на модель фахівця й включає види навчально-пізнавальної роботи з оволодіння професійною діяльністю, навчальні плани, програми, виховні заходи, форми зв'язку з виробництвом, кваліфікаційні характеристики.

З огляду на це необхідно вміти побудувати модель фахівця та трансформувати її в модель підготовки фахівця.

З урахуванням вище розглянутих підходів до моделювання професійного розвитку особистості, з опорою на загальнопедагогічні принципи (принципи гуманізації, індивідуалізації, науковості, цілісності, зв'язку з життям, активності в педагогічній діяльності та ін.) поняття «*модель науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності*» визначено як науково обґрунтовану упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених структурних і функціональних складників, які становлять єдине ціле, поєднані спільними метою, мотивами, завданнями; характеризується послідовною реалізацією засобів, методів, форм, прийомів, дій, операцій, спрямованих на стійкий (повторюваний за аналогічних умов) результат із одночасним забезпеченням сприятливих умов для всіх учасників освітнього процесу.

Основними чинниками, що обумовлюють побудову моделі, є такі, по-перше, модель дає уявлення про цілісний зміст, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів процесу підготовки інженера-педагога; по-друге, розробка моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі боки діяльності інженера-педагога зі здоров'язбереження учнів і тим сам створює передумови для систематизації, виключення дублювання, виділення матеріалу, якого не вистачає.

Модель забезпечення готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій, з одного боку, є втіленням певних ідей, задумів, а з іншого – вона є засобом реалізації мети.

Основною *метою* реалізації моделі є формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності, кінцевим *результатом* – сформованість такої готовності.

Модель підготовки, що пропонується, може бути використана для визначення діяльності, спрямованої на підвищення професійного рівня майбутніх інженерів-педагогів. Це обумовлено тим, що складники моделі (цілі, засоби, результат) слугують водночас й складниками системи впливу, виховання, здійснення власних повноважень майбутнім педагогом. Цілеспрямована діяльність майбутнього інженера-педагога із самовдосконалення, побудована на основі цієї моделі, є раціональною (тобто підлягає дослідженню й опису як будь-яка нормативна поведінка людини), вона є засобом включення людини в цілеорієнтовану діяльність у рамках здійснення професійно-педагогічної підготовки, перетворення внесених «зовні» цілей у «свої власні», побудови на цій основі системи особистісних завдань.

З огляду на вище зазначене підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності має здійснюватися з використанням засобів, форм і методів, що наближують процес пізнання з реальною поведінкою людини, де вона сама приймає рішення й емоційно переживає результат.

Зміст і послідовність етапів підготовки майбутніх інженерів-педагогів, їх цільові настанови мають відповідати сутності та структурі готовності інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності, а конкретні засоби, форми, методи, прийоми підготовки повинні спиратися на основні вимоги, що висуваються до процесу професійної освіти інженерів-педагогів.

З опорою на досвід діяльності інженерів-педагогів нами виділено такі основні *етапи підготовки* майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій: підготовчий (конструювання змісту навчання й виховання, що адекватний завданням підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій); ціннісно-орієнтаційний (стимулювання розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів на здійснення здоров'язбереження учнів); змістово-діяльнісний етап (формування когнітивного й особистісно-процесуального складників готовності студентів до використання здоров'язберігаючих технологій); оцінно-коригувальний етап (аналіз і оцінка отриманих результатів із метою їх коригування).

Кожний етап складається з таких основних процедур: теоретичне обґрунтування мети конкретного етапу; розробка інструментарію (засобів,

форм, методів реалізації задуму); визначення конкретних прогностично-сформульованих очікуваних результатів, критеріїв і методів їх оцінювання.

Визначено, що *педагогічними умовами* успішності формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій є: забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей; набуття студентами досвіду організації навчально-виховного процесу здоров'язберігаючого характеру.

Необхідною і найважливішою передумовою визначення ефективності формування готовності студентів до використання здоров'язберігаючих технологій є з'ясування відповідних критеріїв і показників сформованості досліджуваної якості. Виходячи з теоретично обґрунтованої сутності та структури готовності студентів до використання здоров'язберігаючих технологій, нами виділено такі основні *критерії та показники*: мотиваційно-аксіологічний (ставлення до здоров'я людини як цінності; інтерес до використання здоров'язберігаючих технологій); гносеологічний (сформованість знань про основи здоров'язбереження учнів); операційний (сформованість умінь – проектувальних, організаторських, комунікативних, рефлексивних – здійснення навчально-виховного процесу здоров'язберігаючого характеру).

Висновки. Обґрунтовано модель науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності як упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених структурних і функціональних складників.

Основними складниками моделі є мета (формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності), етапи формування готовності студентів, педагогічні умови успішності процесу підготовки (забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на актуалізацію питань застосування здоров'язберігаючих технологій, набуття студентами досвіду організації навчально-виховного процесу здоров'язберігаючого характеру), критерії та показники ефективності формування готовності студентів.

Перспективою подальшого дослідження може бути експериментальна моделі науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності.

Література

1. Войтко В.И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / В.И.Войтко, Г.А.Балл // Программированное обучение. – 1978. – Вып. 15. – С.3-10.
2. Володько В.М. Сучасна педагогічна система та її елементно-структурний опис / В.М.Володько // Збірник наукових праць «Нові технології виховання». – Київ. – С.13-18.

3. Инновационное движение в российском школьном образовании / [под ред. Э.Днепров, А.Каспржака, А.Пинского]. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.
4. Капська А.Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / А.Й. Капська // Нові технології виховання: зб. наук. пр. – Київ. – С.91-95.
5. Лук'янова Ю.С. Сутність і структура готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОІППО, 2009. – Вип.4 (57). – С.234-238.
6. Лук'янова Ю.С. Вимоги до використання здоров'язберігаючих освітніх технологій / Ю.С.Лук'янова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2009. – № 9. – С.76-78.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма: пособие / А.К. Маркова. – М.: Междун. гуман. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
8. Мизинцев В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике / В.П. Мизинцев. – М.: Знание, 1977. – 52 с.
9. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Прогресс, 1971. – 381 с.
10. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / [под ред. Е.Э.Смирновой]. – Л., 1981. – 177 с.
11. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности / В.А.Семиченко: [навч. посіб.]. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
12. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Макарова Т.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри менеджменту та соціально-гуманітарних наук Криворізької філії ПВНЗ «Європейський університет»

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІН ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ

У статті аналізуються нормативні освітні документи (програми, проекти) щодо пріоритетів розвитку сучасної освіти та пропонується механізм формування духовних і професійних потреб особистості в умовах змін освітньо-культурного середовища України на прикладі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу спрямованих на студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: потреби, духовність, етико-духовний вимір, особистість.

Макарова Т.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри менеджмента і соціально-гуманитарних дисциплін Криворожського філіала ЧВУЗ «Європейський університет»

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ УКРАИНЫ

В статье анализируются нормативные документы сферы образования (программы, проекты), которые характеризуют приоритеты развития современного образования и предлагается механизм формирования духовных и профессиональных потребностей личности в условиях изменений образовательной-культурной сферы Украины на примере преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла, рассчитанных на студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: *необходимость, духовность, этико-духовное измерение, личность.*

Makarova T.

– candidate of philological sciences, assistant professor of management and social-humanitarian disciplines Krivoy Rog branch CHVUZ "European University»

FORMATION OF SPIRITUAL AND PROFESSIONAL NEEDS OF A PERSON WITH CHANGES IN EDUCATIONAL AND CULTURAL SPHERE IN UKRAINE

This article analyzes the normative educational documents (programs, projects) on the priorities of modern education and proposed mechanism of formation of spiritual and professional needs of the individual in a changing educational and cultural environment of Ukraine for example, teaching social sciences humanities aimed at students for students of economic specialties.

Keywords: *needs, spirituality, ethical and spiritual dimension, personality.*

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку освіти відбувається досить багато змін, проектів та програм, котрі своєю метою вбачають не тільки створення умов, які б забезпечили якість підготовки майбутнього професіонала своєї справи, але й виховали в ньому (або ж не втратили остаточно) загальнолюдські якості, норми та принципи поведінки, щоб до того ж таки професіоналізму додалися ще й етичні та духовні аспекти життєдіяльності людини. Бо сучасна освіта сьогодні нагадує складний механізм, котрий щорічно забезпечує випуск фахівців різних галузей, який ніби не можна зупинити, а про якість та внутрішню наповненість випускників ніколи й думати. Однак, формування професійних та духовних потреб є найголовнішим завданням на сучасному етапі розбудови вищої школи та її інтеграції в європейський освітній простір.

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. Актуальність обраного шляху підтверджується й нормативними освітніми документами (програмами, проектами) щодо пріоритетів розвитку сучасної освіти та позиціями педагогів.

Так, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») визначає складовими навчально-виховного процесу *«демократизацію, гуманізацію та гуманітаризацію»*, котрі повинні стати цілісними та основними, *«органічно поєднаними в ньому»* і побудованими на *«національних та загальнолюдських началах»* [4, с.2]. Саме такий підхід дасть можливість підвищити освітній і культурний рівень розвитку суспільства та забезпечить формування професійних і духовних потреб особистості. «Національна доктрина розвитку освіти» (2002) орієнтує викладачів на *«підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці»* [9, с.3], а освіта, на думку авторів, *«має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості»* [9, с.5].

Важливою складовою процесу забезпечення необхідних потреб сучасної молоді є й чітка вимогливість щодо якості підготовки наукових та науково-педагогічних працівників, котрі в першу чергу повинні створити чіткий фундамент для реалізації освітніх програм, розробити нові методики їх упровадження та зацікавити в здійсненні цього процесу студентів протягом усього періоду навчання у вищій школі: як під час вивчення нормативних, так і професійно-орієнтованих дисциплін. Підтвердженням даної позиції є й розроблене Положення про *«Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір»* (2004), де за мету поставлено – *«створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує <...> пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці»* [7, с.1].

Серед першочергових завдань гуманізації освіти, *«Концепція національного виховання студентської молоді»* (2009) вбачає *«формування етичних цінностей»* [6, с.3] шляхом реалізації основних напрямів національно-виховної діяльності *«інтелектуально-духовного виховання», «громадянсько-правового», «морально-етичного»* тощо [6, с.3]. Цікавою видається й підготовлена науковцями Академії педагогічних наук України *«Біла книга національної освіти України»* (2009), котра обґрунтовує *«необхідність якісно іншої системи освіти, глобальною тенденцією якої є справжній людиноцентризм і реальна демократизація»* [3, с.13] та подає *«наскрізні стратегії розвитку»* освіти за рівнями. Знову ж таки,

запропонована програма зумовлена потребами сучасного розвитку суспільства відповідно до вимог часу, науково-технічного прогресу та життєвих орієнтирів молодого покоління, на яке вона й спрямована. Зокрема, В. Кремень у вступній статті до цієї книги наголошує, що *«українська освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі»*, а першочерговими завданнями він окреслює *«формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку у контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень»* [3, с.9]. Конкретизує окреслені проблеми й Закон України *«Про вищу освіту»*, як *«обумовлену цілями та потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва»* [5, с.1].

Отже, формування духовних та професійних потреб повинно мати комплексний характер і знаходитися на перетині різних сфер знань (історії, філософії, культурології, етики та естетики, психології, релігієзнавства тощо), а відповідно й моделювати нове бачення системи гуманітарної освіти.

Цікавими видаються і позиції А. Корецької *«Освіта і її духовна зорієнтованість в українському суспільстві»*, В. Андрущенко *«Духовна сутність освіти»*, І. Бега *«Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане»*, які прогнозують *«необхідність переходу людства до педагогіки духовності»* [1, с.8], вважаючи, що одним із її складових є *«інтелект, набутий через освіту»* [8, с.37], а також пропонують механізм формування *«вищих духовних цінностей у процесі свого життя»* [2, с.7].

Протягом останнього століття людство здійснило надзвичайно великий розвиток науки та техніки. Однак, це не тільки полегшило його життя, але й нажаль, порушило його ціннісну сферу, взаємозв'язок поколінь, відмову від історичного минулого, зменшення уваги до духовних цінностей, заперечення ідеї духовності, котра вже багато століть забезпечувала духовну стійкість особистості, народу та держави. Саме тому, сьогодні постає нагальна потреба впроваджувати в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів мотиваційні моделі потреб, які б допомогли особистості формувати чіткі етико-духовні позиції, цінності; орієнтували на ідеали демократії і гуманізму, на питання щодо основних новітніх тенденцій зі сфер спеціалізації випускника; здійснювали системний облік соціально-економічних факторів; підвищували здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, методів виробництва, формування новаторських здібностей; сприяли б професійній самореалізації індивіда у взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завдання статті – визначити процес формування духовних і професійних потреб особистості в умовах змін освітньо-культурного середовища України на прикладі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу для студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Блок соціально-гуманітарних дисциплін відіграє важливу роль у формуванні основ розвитку майбутнього фахівця, особистості, шляхом ознайомлення її з історією своєї країни, культурою, етикою спілкування, формуванням естетичних смаків, мовної грамотності, розвитком комунікативних якостей та вміння аналізувати свої дії і будувати власну систему духовних цінностей, знати особливості психіки людини та способи взаємодії як на рівні колективу, так і окремо взятої людини. Тобто, це той незамінний фундамент, який повинен забезпечити гуманізаційну функцію освіти, етико-духовну культуру та сформувати чіткі потреби в процесі здобуття фахових знань відповідно до обраної спеціальності. Однак для того, щоб професійні знання стали потребою, варто на кожному етапі викладання дисциплін навчального плану певної спеціальності запроваджувати різноманітний комплекс форм, видів та методів роботи викладача зі студентами. Та найголовнішим є те, що кожна із передбачених навчальним планом дисципліна не повинна вивчатися відокремлено, оскільки саме цей принцип і розриває ланцюг, котрий повинен пов'язати потребу з формуванням освіченої багатогранної особистості.

Зосередимо свою увагу на специфіці застосування окресленої проблеми на прикладі курсів «Українська мова професійного спрямування», «Етика та естетика», «Культурологія», «Історія України», «Психологія», «Соціологія», «Релігієзнавство».

Зокрема, курс «Українська мова професійного спрямування» повинен сформувати у студентів думку, що знання мови дає змогу долучитися до надбань культури українського народу, формує національну свідомість, розширює лінгвістичний кругозір, сприяє пошуку точних і виразних мовних засобів. Адже часто недосконале володіння українською мовою спричиняє появу чималої кількості типових помилок, хибних висловів і знижує рівень культури мовлення. Так, у процесі викладання вище зазначеної дисципліни варто звертати особливу увагу на засвоєння студентами професійної лексики. Окреслений підхід можна реалізувати шляхом виконання наступних вправ. На етапів перших практичних занять варто запропонувати студентам укласти словник професійної лексики (від 15 до 20 понять), а потім поступово протягом вивчення курсу доповнювати його на основі знайомства зі спеціальністю. Важливим етапом формування професійної мовної компетентності є підбір практичних завдань, які б стосувалися даної спеціалізації. Це можуть бути різні види диктантів (словникові, вибіркові, диктанти з коментуванням), котрі б не тільки

сприяли семантичному з'ясуванню професіоналізмів, але й виробляли здатність до самостійного пошуку та збагачення власного словникового запасу; введення окреслених слів та словосполучень до складу речень, які б ілюстрували можливі дії майбутнього фахівця. (Наприклад. Завдання 1. Із перелічених нижче якостей ділової людини, виберіть саме ті, що будуть свідчити про її культуру. Які якості Ви розвиватиме, щоб стати не тільки фахівцем високої кваліфікації, а й високої культури. Напишіть про це. *Неприятність, шанобливість, неповага, доброзичливість, грубість, привітність, жорстокість, байдужість, невихованість, скупість, приятність, ввічливість, некоректність, тактовність, люб'язність, гречність, агресивність*); підбір висловів, котрі б чітко розкривали зміст основних складових обраної спеціальності (Завдання 2. «Щоб вести людей за собою, йди за ними. Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить» Наполеон; «Навіть маленька практика варта великої теорії» Чжуан-Цзі; «Для вирішення будь-якої справи перш за все організуй сам себе. Ласкою можна завжди домогтися більшого, ніж грубою силою» Езон); редагування текстів на основі матеріалу фахових періодичних джерел. Важливим етапом формування професійної мовної компетентності є розвиток усного мовлення студентів, який можна удосконалювати в процесі розв'язання ситуативних вправ (Наприклад. Завдання 3. 1) «Чесність бізнесмена – запорука його благополуччя. Чи згодні Ви з таким твердженням? Чи діяло це правило в певний історичний час, чи діє сьогодні?»; 2) Розтлумачте етичний парадокс Блеза Паскаля: «Єдине, що нас втішає в наших нещастях – це розваги. А між тим розвага – найбільше з нещастя. Вона нас розважає і дозволяє наблизитися до смерті непомітно»; 3) Поясніть латинську приказку: «Совість – це тисяча свідків»; 4) Спеціалісти фіксують сьогодні наступні тенденції: а) зменшення контролюючої функції моралі та зростання свавілля; б) заміна вимог моральності критеріями раціональності, прагматизму. Чи погоджуєтесь ви з цим твердженням? Аргументуйте відповідь); залучення до процесу аналізу діалогів (Наприклад. Завдання 4. Продовжіть думку, передбачивши конкретну ділову ситуацію:

Вибачте. Я не цілком упевнений...

Хотілося б почути...

Мені здається, що...

Ви мене переконали...

Радив би Вам...

Я сподівався почути від Вас...

Ви поводитесь...

Я просив би Вас...

Обіцяю докласти...

Мені не подобається те, що Ви...

Маю надію...

Я раджу Вам...; ведення дискусій, диспутів, проведення круглих столів (орієнтовні теми: «Дипломатичність і прорахунки», «Значення та роль людини в управлінні організацією», «Як зробити нецікаву роботу цікавою?», «Бізнес та ділова етика», «Спілкування як спосіб сприйняття людьми людей»). У результаті вивчення даного курсу студент повинен досить чітко виробити навички правильного використання різних мовних засобів залежно від сфери й мети спілкування; засвоїти етику спілкування, оволодіти основами комунікативної культури та майстерністю усного і писемного мовлення. А отриманий обсяг із лексики та граматики мови, дасть можливість здійснювати професійне спілкування та одержувати необхідну фахову інформацію у процесі взаємодії зі знаннями з інших дисциплін.

Курс «Культурологія» сприятиме підвищенню рівня культурно-духовної освіченості студентської молоді, збагаченню і розширенню гуманітарної підготовки майбутнього спеціаліста – інтелігента нової формації; прищепленню студентам любові до української культури; формуванню цілісного бачення світового культурного процесу. Тут особливу увагу варто зосередити на написанні наукових робіт (орієнтовні теми: «Культура суспільства і культура особистості»; «Гуманізм і технократизм у сучасній культурі», «Технологічна культура і цивілізаційний процес») та розв'язанні проблемно-пошукових завдань. (Наприклад. 1) Чи може бути життя людини саме по собі феноменом культури?; 2) Проаналізуйте наведені визначення цивілізації. Наскільки вони розкривають зміст цього поняття: а) культура має душу, цивілізація – тільки методи і засоби (М. Бердяєв); цивілізація – це якісний етап в історії суспільства, що характеризується відповідним рівнем розвитку самої людини, технологічної і економічної бази людини, соціально-політичних відносин і духовного світу (Ю.А. Яковлев); б) цивілізація – це спільнота людей, що об'єднана універсальними духовними цінностями та ідеалами, які мають спільні особливі риси в соціально-політичній організації, культурі, економіці, і психологічне відчуття приналежності до однієї спільноти (Л.І. Семеннікова)?; 3) а) Соціальне функціонування різних субкультур розглядається в культурології в межах концепції соціалізації. Згідно з даною теорією, люди, які входять до відповідної субкультури, отримують зрозумілі їм засоби самопізнання і самоствердження. Спробуйте пояснити, які є причини виникнення субкультур у суспільстві, порівняйте молодіжну субкультуру із суперкультурою; б) ХХ століття – час становлення „масової“ культури, – феномену, який раніше не траплявся в людській історії і який має відношення до того, що ми називаємо „індустрією свідомості“. У яких формах проявляються основні риси цього феномену? Як, на Вашу думку, масова культура впливає на формування свідомості сучасної людини?).

Тож, у процесі вивчення цього курсу студент зможе адекватно аналізувати явища духовного життя, орієнтуватися в багатому світі

культури; розрізняти світобачення і світорозуміння кожної культурно-історичної епохи; збагачувати власну духовну культуру шляхом самоосвіти, творчо працювати над поглибленням і вдосконаленням культурно-освітніх знань, котрі забезпечать йому особистісну потребу розвитку. Важливим етапом формування естетичних смаків та чітких етико-духовних орієнтирів є вивчення курсу «Етика та естетика», котрий повинен максимально залучити майбутніх професіоналів до фундаментальних моральних та етико-естетичних цінностей, перетворити їх у стійкі переконання та мотиви поведінки, сформувані відчуття відповідальності за самовдосконалення, уміння орієнтуватися у світі людських відносин і художнього життя з позицій гуманізму; на основі результатів самоспостережень встановлювати власні моральні переконання та смакові уподобання; з урахуванням визначених моральних переконань знаходити компромісні рішення при здійсненні спільної діяльності. Тут процес варто побудувати таким чином, щоб студент став активним учасником запропонованих йому завдань, а також під час захисту думок спирався на власний досвід, осмислено аналізував його. Для досягнення поставленої мети можна використовувати такі види завдань, наприклад:

1) *Простежте еволюцію норми "поважай старших" від патріархальних традицій до наших днів. Сформулюйте особливості її розуміння на кожному історичному етапі розвитку людства.*

2) *Спробуйте співставити подані висловлювання в одне несуперечливе твердження:*

- *"Не турбуйся про те, що люди тебе не знають, а турбуйся про те, що ти не знаєш людей" ("Лунь юй"); "Про кожного знають надто багато! І багато з них стають для нас надто прозорими, але від цього ми ще не можемо пройти крізь них" (Ф. Ніцше).*

3) *Проведення диспутів на теми:*

1) «У чому полягає обов'язок людини?»

Орієнтовний перелік питань:

-«Чи справді людина нікому нічого невинна, тобто вільна від будь-яких, у тому числі моральних обов'язків?»;

- Чи може така установка бути притаманною кожній людині і виражати його віру у власні сили, гордість за свою справу?;

- Кому ми зобов'язані власними життєвими успіхами? А своїм моральним рівнем? Чи збираєтесь ви стати людиною такого типу? Що для цього потрібно?

- Чи актуальне зазначене питання на сучасному розвитку суспільства?

2) «Мораль у комп'ютерному світі»

Орієнтовні питання:

- Чи заважає вам комп'ютер спілкуватися з друзями або допомагає заводити нових?

- Чи справедливим є твердження, що гра за комп'ютером часто примушує забувати про моральні обов'язки?

- Які нові моральні проблеми можуть виникнути між людьми у зв'язку з комп'ютеризацією?

- Чи може розділитися людство з часом на людей традиційної моралі або людей «комп'ютерної моралі»?

- Чи можливо передати персональному комп'ютеру вирішення власних моральних проблем, хоча б на рівні перевірки варіантів?

По закінченню дисципліни студент повинен мати чіткі етичні та естетичні критерії оцінки власного життя та суспільних інновацій.

У процесі вивчення курсу «Психологія» студенти формують особистісні риси такі як: толерантність, комунікабельність, здатність до самостійного вирішення задач нового типу, орієнтація на проблеми, виходячи із власного змісту, ділову спрямованість, готовність до самокорекції, міжкультурну комунікативність. (Наприклад: побудувати власну модель колективного зростання; розробити проект успішного розвитку колективу; запропонувати тренінг-модель роботи з персоналом та ін.). Основним завданням дисципліни є забезпечення здатності до позитивної мотивації особистості відповідно до потреб сучасного суспільства, власного життя та соціально-економічних змін.

Курс «Соціології» повинен забезпечити в студентів думку про те, що суспільство не обмежується тим, що розвиває індивідуальний організм у залежності від природних задатків, і тим, що розкриває сили, які можуть бути прихованими від людини. Воно створює нову людину, яка своїми складовими повинна надати життю цінність та залишити про себе достойну згадку для майбутніх поколінь. Вивчити пріоритети розвитку суспільства, його потреби та можливості допоможуть розроблені викладачами анкети для здійснення (в подальшому) соціологічних досліджень та аналізу результатів.

Механізм розвитку духовних потреб сконцентрований у релігійних вченнях, які особливо сьогодні здійснюють великий вплив на індивідуальну та масову свідомість. Саме тому, під час вивчення курсу «Релігієзнавство» студенти повинні засвоїти закономірності виникнення, розвитку і функціонування релігії, її будову і складові елементи, багатогранність її феноменів, взаємозв'язок і взаємодію з іншими елементами культури. Що забезпечить принцип розвитку людини в дії, адже знання цього курсу сприяють духовному розвитку, формуванню світоглядної позиції та осмисленню призначення людини на Землі. Найкращий спосіб виявлення потреб студентів під час вивчення цієї дисципліни – це розв'язання ситуативних завдань. (Наприклад. *Ситуація 1. Громадянин за місяць до завершення строку альтернативної служби вступив до університету на денну форму навчання і, залишивши попереднє місце роботи, став повноправним студентом. Чи правомірні дії*

райвійськкомату, який зразу ж призвав його на строкову службу на загальних підставах? Ситуація 2. Обласна державна адміністрація відмовила в реєстрації статуту релігійної організації, священник і засновники якої вели агітаційну діяльність на користь не переміжного кандидата в народні депутати, а останні звернулись до суду, звинувачуючи держадміністрацію в порушенні їх конституційного права на свободу совісті. На бік якої із сторін стане суд?; або ж проведення круглих столів за такими темами: «Свобода совісті як закономірне породження суспільного прогресу», «Що приваблює сучасну людину в неорелігіях?», «Джерела духовності сучасної людини» та ін.).

Говорячи про духовність, як про одну із фундаментальних потреб сучасності, слід обов'язково не забувати, що основним джерелом її формування є навчальний процес. Адже найважливішою функцією освіти є цілеспрямована та професійно організована трансляція культурного потенціалу суспільства і на цій основі соціалізація молодого покоління, його підготовка до вступу в доросле життя. Тож, саме через освіту відбувається засвоєння найважливіших цінностей суспільства, що й забезпечує спадковість його духовного розвитку.

Саме за час навчання у вищому навчальному закладі – відбувається поглиблення процесу багатогранного розвитку особистості: соціального, професійного та духовного. І тому надто важливим є гуманітарний компонент освіти, метою і змістом якого є засвоєння молодим поколінням духовних цінностей та вміле поєднання їх із професійними. Продуктивність освітньої діяльності саме й буде визначатися тим, наскільки вона орієнтується на ті цінності та норми, які існують у соціумі, і які вона відтворює у своєму продукті – освіченій людині. Процес побудови навчального процесу необхідно планувати відповідно до таких складових: забезпечення повної психологічної адаптації особистості в соціокультурному оточенні, щоб вона відчувала задоволення від процесу спілкування та можливості власної професійної реалізації; щоб результативність діяльності в будь-якому соціальному та духовному середовищі проявлялась у здатності вирішувати проблеми, які в ньому виникають.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, професійні та духовні потреби чітко взаємопов'язані. На сучасному етапі перед кожним викладачем вищої школи стоїть завдання виховати особистість, незалежно від майбутньої спеціальності, адже в перспективі кожен фахівець потрапляє в соціальне середовище, яке вимагає від нього якісних знань, чітких дій, запровадження інноваційних підходів у роботі з метою досягнення ефективного розвитку виробництва будь-якої галузі. Та не менш важливим виступає процес організації роботи в колективі, встановлення позитивної психологічної атмосфери, вироблення чітких критеріїв взаєморозуміння, поваги та людяності, забезпечення комунікативної культури. А на сучасному етапі, одним із найважливіших завдань є формування у

студентів потреби професійного та духовного розвитку, виховання людини як суб'єкта активної творчої діяльності. Адже для вирішення цього питання недостатньо набути тільки професійних знань, навичок та вмінь – необхідно забезпечити універсальний духовний розвиток особистості. І саме духовність повинна стати основною внутрішньою мотивацією поведінки. Викладачу, відповідно, необхідно відштовхуватися від наявності двох взаємопов'язаних напрямів духовного виховання: створення ідей та цінностей, і формування особистості відповідно до її потреб. Духовне виробництво здійснюється заради духовного споживання, яке має зворотній вплив на духовне виробництво. Більше того, духовно-практична діяльність по формуванню індивідуально-особистісних якостей у принципі неможлива без використання створених раніше ідей та цінностей. А саме універсально розвинута особистість виявляється готовою засвоювати та синтезувати нові знання, цінності та моральні норми. Та найголовнішим є те, що задля досягнення поставленої мети варто чітко переорієнтувати педагогічну діяльність та її готовність до здійснення конкретних експериментів заради майбутнього, бо успіх в освіті різного рівня можливий тільки завдяки об'єднанню зусиль як викладача, так і студента, а відповідно й усього суспільства в цілому. Такий підхід повинен у майбутньому бути безперервним від дошкільного виховання до вищої школи, однак системним та інтегративним, адже тільки тоді вища школа зможе досягти поставленої мети, коли вона не з чистого аркуша буде формувати потреби особистості, а доповнювати їх та надавати професійної спрямованості, відповідно до вимог сучасного суспільства в мобільних фахівцях, конкурентоздатних на ринку праці, які здатні пристосовуватися до змін у навколишньому середовищі, формувати сучасні положення на ринку праці, знаходити власні підходи при вирішенні типових і нетипових виробничих завдань на загальнолюдських засадах та гуманізації суспільства в цілому.

Література

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – № 1. – 2007. – С. 5-10.
2. Бех І.І. Духовний розвиток особистості: Поступ у незвідане / І.І. Бех // Педагогіка і психологія. – № 1(45). – 2007. – С. 5-27.
3. Біла книга національної освіти України. Проект [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К., 2009. – 185 с. – Режим доступу. : [http // www.ukrain3000.org. ua / img / forall/ APN.pdf](http://www.ukrain3000.org.ua/img/forall/APN.pdf)
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http // www.rada.gov.ua/](http://www.rada.gov.ua/)
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http // www.mon.gov. ua/](http://www.mon.gov.ua/)
6. Концепція національного виховання студентської молоді. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http // www.zakon.nau. ua /](http://www.zakon.nau.ua/)
7. Корецька А. Освіта і її духовна зорієнтованість в українському суспільстві / Антоніна Корецька // Вища освіта України. – 2007. – № 1. –
8. С. 36-41.

9. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http // www.mon.gov. ua /](http://www.mon.gov.ua/)

Нізовцев А.

– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри видобування нафти і газу та геотехніки Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

УДК 372.36

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуті питання організації конструктивно-технічної творчості майбутніх інженерів у процесі їх професійної підготовки. Розкриті зміст і логіка залучення студентів технічних університетів до винахідницької та раціоналізаторської діяльності шляхом вивчення, дослідження й випробування прототипів техніки та технологій існуючого виробництва.

Ключові слова: інженерна творчість, конструктивно-технічна діяльність, професійна підготовка.

Нізовцев А.

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры добычи нефти, газа и геотехники Полтавского национального технического университета имени Юрия Кондратюка

ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье освещены вопросы организации конструктивно-технического творчества будущих инженеров в процессе их профессиональной подготовки. Раскрыты содержание и логика привлечения студентов технических университетов к изобретательской и рационализаторской деятельности путем изучения, исследования и испытания прототипов техники и технологий существующего производства.

Ключевые слова: инженерное творчество, конструктивно-техническая деятельность, профессиональная подготовка.

Nizovtsev A.

– the candidate of pedagogical sciences, the teacher of the chair for oil- and gas extraction and the geotechniques of the Poltava National Technical University named in honour of Yuri Kondratyuk

WAYS OF ORGANIZATION OF TECHNICAL CREATIVE WORK OF FUTURE ENGINEERS

The questions of organization of structurally-technical creative work by the future engineers in the process of their professional training were elucidated in the article. The contents and logic of involving the students of technical universities into inventive and rationalization activities by means of study, investigation and testing of prototypes of technique and technologies in available production were exposed.

Key words: technical creative work, structurally-technical, professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Зміни акцентів навчально-виховної роботи технічних університетів першочергово спрямовані на професійно-інтелектуальну підготовку фахівців, здатних вирішувати, нестандартні проблеми. За такого підходу у професійній підготовці інженерів головне місце відводиться формуванню досвіду інженерної творчості, здатності фахівця шукати і знаходити необхідну інформацію, вбачати у сукупностях даних певні закономірності, знаходити оптимальний розв'язок складних виробничих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Для залучення студентів до раціоналізаторської та винахідницької діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у Полтавському національному технічному університету імені Юрія Кондратюка (ПНТУ) використано досвід організації інженерної творчості (Г. Альтшуллер [1], В. Заєнчик [2], В. Кудрявцев [3], М. Лазарев, Т. Лазарева [4], А. Ліліков [5], В. Моляко [6], В. Нілова [8], А. Половинкін [9], Б. Прахов [10], М. Туров [11], С. Уваров [12], М. Чечевицина [13], З. Шмаков [14], А. Есаулов [15], П. Яковишин [16] та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У нашому розумінні, інженерна творчість – конструктивна діяльність спрямована на інформаційний пошук, дослідження; моделювання та проектування технологічних процесів, їх випродування; прогнозування розвитку техніки й технологій. Професійна підготовка майбутніх інженерів ПНТУ передбачала організацію діяльності студентів з вивчення існуючої технології виробництва та створення нових конструкцій. У процесі професійної підготовки майбутнім інженерам пропонувалося виявити і встановити напрями створення, функціонування і використання технічних об'єктів [7]: 1) організаційно-типологічний – систематизація й класифікація за видами і типами, порівняльна характеристика будови і функцій; 2) структурно-морфологічний – аналіз форми, складу, структури, змісту, будови; 3) функціональний – опис поведінки, регулювання та роботи технічного об'єкта і його складових, установа взаємодії, зв'язків і залежностей; 4) ексклюзивний – виділення суттєвого та закономірного в технології, перелік видів проявів конкретного технічного об'єкта, виявлення сукупності одиничного та індивідуального; 5) генетичний – вивчення онтогенетичного та філогенетичного аспектів виникнення, розвитку, зміни технічного об'єкта й технології, виготовлення окремих вузлів; 6) макро- і мікро- рівні – розробка структури і змісту галузі виробництва в цілому, специфіки технологій, умов існування і зовнішніх факторів впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для аналізу об'єктивної сторони існування технічної галузі необхідно прослідкувати її розвиток. Основа розвитку – систематичне розв'язання суперечностей між наявним рівнем якості техніко-технологічного показника та сучасними вимогами суспільства й досягнень науки. Кожний технічний об'єкт (TO), представлений до вивчення необхідно описувати за ознаками: 1) потреба (P) чи функція (TO); 2) технічна функція ($T\Phi$); 3) функціональна структура (ΦC); 4) фізичний принцип дії ($\Phi ПД$); 5) технічне рішення (TP); 6) проект (Π).

1. Опис потреби (P) передбачав опрацювання інформації про: а) вказівку необхідної діяльності (D); б) назву об'єкта переробки, на який спрямована діяльність (G); в) перелік особливих умов і обмежень (H). Формальна вимога складання опису у загальному вигляді $P = (D, G, H)$, де звіт містить інформацію про діяльність, назву об'єкта, перелік умов та обмежень.

2. Технічна функція (F) інформує про потреби, що може задовольнити технічний об'єкт (P) і фізичну операцію (перетворення, виникнення) (Q). У загальному вигляді $F = (P, Q)$, де у звіті про технічну функцію наявна інформація про технічний об'єкт і фізичну операцію, проводиться якісний (що робиться?), та кількісний аналіз (у яких обсягах?).

3. Фізична операція (Q) формалізовано представлялася компонентами: а) вхідний (A), вихідний (C) потік (речовина, енергія, сигнал); б) назва операції з перетворення чи виникнення (E). У загальному $Q = (A, E, C)$, де звіт про фізичну операцію інформує про вхідні й вихідні потоки та діяльність з їх перетворення: а) назва потоків речовини, енергії чи сигналів; б) якісна характеристика потоку (фактора); в) основна фізична величина, що характеризує потік (фактор); г) кількісна характеристика.

4. Функціональна структура (ΦC) потребувала складання елементів (агрегат, блок, вузол) у схеми з описом поетапного виконання функцій з виділенням зв'язків: а) функціональні (потоків, напрями перетворення, виникнення); б) конструктивні (поєднання у елементи).

5. Фізико-технічний ефект ($\Phi TE = A, B, C$) ґрунтувався на фізичних законах, закономірностях і наслідках із них. Узагальнений опис фізико-технічного ефекту складався з: 1) вхідного потоку (A); 2) об'єкта забезпечення або здійснення перетворення (B); 3) вихідного потоку (C).

6. Опис ($\Phi ПД$) фізичного принципу дії (принципова схема) здійснювався у графічній формі з позначенням конструктивних елементів, зв'язків між ними, потоків і основних фізичних величин. На основі принципів схем складалися недоліки прототипів: критерії розвитку технічного об'єкта; показники, фактори, які знижують ефективність чи ускладнюють використання; напрями поліпшення.

7. Технічне рішення (TP) здійснювалося шляхом конструктивного оформлення фізичного принципу дії ($\Phi ПД$) або

функціональної схеми (ФС) із використанням ознак: 1) вказівка (перелік) основних елементів; 2) взаємне розміщення елементів у просторі; 3) способи і засоби монтажу, з'єднання та зв'язків елементів між собою; 4) послідовність взаємодії елементів у часі; 5) особливості конструктивного виконання елементів (форма, матеріал тощо); 6) суттєві співвідношення параметрів для технічного об'єкта і його елементів. Залежно від виду конструктивно-технічної діяльності елементом технічного об'єкта були деталь, вузол, блок, агрегат, технічна система, комплекс тощо.

Ключовим моментом початку винахідницької та раціоналізаторської діяльності є попереднє формулювання завдання, збирання інформації про прототип і аналіз. Для створення моделей технологічного процесу, об'єкта чи методів діяльності з розв'язання виробничих проблем студенти визначали мету моделювання, приймали завдання, встановлювали показники і критерії діяльності та межі застосування, будували схеми, здійснювали інформаційний пошук та випробування. Методика поглибленого вивчення конструкцій і структури технічних об'єктів (розв'язання прийнятого інженерного завдання) з метою вдосконалення пропонувала студентам алгоритми дослідження для з'ясування відповідей на питання: 1) які функції виконує кожний елемент технічного об'єкта та як елементи функціонально пов'язані між собою?; 2) які фізичні операції (перетворення) виконує кожний елемент і як вони взаємопов'язані між собою?; 3) на підставі яких фізико-технічних ефектів працює кожний елемент технічного об'єкта та яка їх взаємодія між собою? Одержання відповідей давало можливість отримати цілісне уявлення про пристрій. Багаторівневий ієрархічний опис технічного рішення здійснювався на основі особливостей груп конструктивних ознак.

Під час вивчення технічних об'єктів перед майбутніми інженерами ставилася мета одержати конструктивно-технічний проект на рівні світових зразків шляхом розв'язання ієрархічної послідовності інженерних завдань вибору конструкторських рішень. На практиці проектування і конструювання здійснювалося циклічно з багаторазовим поверненням, а розв'язок паралельних і подібних завдань за необхідності суміщався. Прогнозування майбутніми інженерами технічних об'єктів зосереджувалося на конструктивних і експлуатаційних недоліках (дефектах), що мають загальні причини: заниження вимог при конструюванні з метою зменшення вартості, маси, розмірів; завищення вимог для підвищення запасу міцності, надійності, стійкості; неврахування суттєвих вимог; урахування зайвих, несуттєвих вимог; технічні об'єкти розроблені з параметрами нижчими від світового рівня, без врахування критеріїв розвитку.

Студентам у процесі залучення до конструктивно-технічної діяльності пропонували розв'язувати наступні типи інженерних завдань: а) складання чи уточнення опису потреби (функції); б) вибір перспективної фізичної операції; в) вибір раціональної з кількох побудованих альтернативних функціональних систем; г) створення переліку можливих

варіантів фізичного принципу дії (принципова схема) і вибір найбільш ефективного; г) пропозиція кількох технічних рішень із вибором оптимального; д) вибір параметрів технічного об'єкта та його елементів відповідно до визначених умов і вимог. Проекти технічних об'єктів і технологій були регламентовані системою вимог (критеріїв), які характеризували їх призначення та якість за групами параметрів [1; 4; 9]: **функціональні** – показники реалізації функцій (продуктивність, точність, універсальність, надійність тощо); **технологічні** – можливість і простота виготовлення (конструктивно-технічні, інноваційні, інтелектуально-практичні); **економічні** – економічна доцільність реалізації функцій (витрати матеріалів, енергії, часу, габаритні розміри та маса, підготовка й обслуговування); **антропологічні** – пов'язані з питаннями людської життєдіяльності, впливу на людину (ТО – технічне обслуговування: безпека ТО, екологічність ТО, ергономічність ТО).

Майбутні інженери у конструктивній, винахідницькій та раціоналізаторській діяльності здійснювали повний опис технічного об'єкта за низкою критеріїв (найбільш поширені з них – продуктивність, точність, надійність) відповідно до запропонованого алгоритму: 1) сутність, час і причини виникнення; 2) формула та спосіб вимірювання; 3) діапазон і характер вимірювання; 4) оцінювання ступеня спільності (залежно від узагальнення технічних об'єктів та їх функцій, можливість запозичення); 5) зміна відносної значущості (актуальності), що зростає або знижується; 6) способи й шляхи поліпшення. Для інженерного конструювання важливим був критерій технологічності: наявність стандартних чи спеціально розроблених придбаних елементів; уніфікованих, оригінальних деталей та вузлів. Враховувалося надмірне накопичення складних деталей, що збільшує тривалість ремонту, легше відремонтувати (замінити) прості деталі, ніж складні.

Забезпечення інтенсифікації конструктивно-технічної діяльності студентів здійснювалося шляхом залучення студентів до виконання інженерних завдань на визначення складових, функцій, технічних характеристик, параметрів регулювання, взаємного розміщення деталей, зв'язків і залежностей тощо. Раціоналізаторська діяльність організовувалася в процесі виконання інженерних завдань евристичного варіювання техніко-технологічних параметрів процесів та обладнання з використанням матриць [1; 9]. Розвиток винахідницького мислення стимулювався шляхом виконання студентами завдань на інтуїтивне створення нових техніко-технологічних одиниць, отримання незвичайних компоновань, моделювання властивостей і залежностей елементів на основі отриманого досвіду раціоналізаторської діяльності. Майбутнім інженерам пропонувалося використовувати системи методів інженерної творчості: «мозкова атака»; евристичні та логічні прийоми; морфологічний аналіз і синтез; автоматизований синтез фізичного принципу дії та технічного рішення; автоматизований пошук оптимальних технічних

рішень; функціонально-вартісний аналіз технічних об'єктів; алгоритм розв'язку винахідницьких завдань тощо [1; 13].

Для визначеної функції (вимог і умов) прототипу студенти вибирали раціональну функціональну структуру з ефективним фізичним принципом. Майбутні інженери здійснюючи пошук функціонального конструктивного рішення виконували моделювання прийнятого технічного об'єкта з випробуванням і оптимізацією його параметрів. У всіх випадках використання методів інженерної творчості ставилася сукупність вимог, що допомагала вибору нового технічного об'єкта шляхом формулювання ідеального проектного рішення: 1. Розміри технічного об'єкта наближаються до розмірів об'єкта переробки чи транспортування, а маса набагато менша за масу об'єкта виготовлення. 2. Маса і розміри технічного об'єкта чи його елементів, час на виконання функціональної операції, підготовки об'єкта, витрата енергії наближаються до нуля. 3. Компонування агрегатів, способи з'єднання та зв'язки, управління і регулювання спрощені, мають низьку ціну. 4. ККД (коефіцієнт корисної дії) наближається до одиниці. 5. Усі елементи технічного об'єкта постійно виконують корисну роботу з повним завантаженням. 6. Технічний об'єкт функціонує якомога довше, без обслуговування, ремонту і зупинок за мінімальної участі людини (велика серійність, запас міцності, стійкості, надійності, замінності тощо). 7. Технічний об'єкт не впливає негативно на людину і навколишнє середовище.

Ключовою проблемою для майбутніх інженерів було вдосконалення, модернізація, модифікація та прогнозування перспективного розвитку вибраного технічного об'єкта шляхом підвищення якості за вагомим параметром (поліпшення цього параметра) чи їх сукупністю, з дотриманням збереження якості інших параметрів (інколи незначного зниження) відповідно до об'єктивних вимог. Такий підхід вимагав від студентів не лише вивчення та проектування структурно-логічних схем опису існуючих об'єктів і процесів (статична інформація), а принципової трансформації професійних знань і вмінь, отриманого досвіду інженерної творчості з метою самостійного визначення необхідних параметрів та вимог. Майбутні інженери у винахідницькій діяльності враховували, що всі технічні об'єкти складаються з компонентів, які поділяються за функціональним складом: *технологічні* (виконують основну роботу); *енергетичні* (забезпечують виконання технологічної роботи); *управління* (здійснюють керівну і контрольну дію); *планування* (збирають та отримують інформацію, змінюють технологічний режим роботи).

За результатами інформаційного пошуку та конструкторського проектування студенти вибирали актуальну проблему чи їх сукупність і прогнозували та розробляли нові техніко-технологічні об'єкти й процеси. Надалі майбутні інженери здійснювали практичну перевірку власних розробок на основі закону прогресивної еволюції технічного об'єкта, заснованого на повторенні циклів: 1) початок виготовлення; 2) накопичення недоліків; 3) створення і розроблення нового покоління технічного об'єкта,

що усуває недоліки [10; 14]. Для цього студентам у конструктивно-технічній діяльності потрібно було не тільки винайти і розробити проекти кількох альтернативних поліпшень, але й виділити кілька, перспективних рішень. Ураховуючи відповідність між функціями і структурою технічного об'єкта студентам рекомендувалося, з метою пошуку ефективного конструктивного проекту та запропонованого інженерного рішення здійснювати:

- 1) ранжування функціональної цінності кожного елемента з точки зору виключення і передачі його технологічних завдань іншому елементові;
- 2) виділення у конструктивній системі комплексу функцій із метою їх реалізації одним автономним технічним засобом;
- 3) визначення доцільності зміни потоків функціональної системи і вибору більш раціональної послідовності складових елементів;
- 4) установлення доцільності розподілу функцій елементів, що виконують більше двох завдань;
- 5) перевірки повноти функціональної системи відповідно до будови певного класу технічного об'єкта (доцільність уведення додаткових елементів);
- 6) розподіл функцій, що виконуються людиною, та оцінювання можливості й доцільності їх виконання технічними засобами;
- 7) з'ясування можливості використання функціональної системи технічного об'єкта, що виконує близькі або аналогічні технологічні завдання та має випереджальні темпи розвитку порівняно з розробленим класом.

Так, за напрямом підготовки «Нафтогазова справа» сучасні процеси технології видобування згідно зі своєю природою за замістом поділяються на класи: 1) гідрогазодинамічні; 2) механічні; 3) термобаричні; 4) масообмінні; 5) хімічні. Тому в проектних розробках студентів ураховувалася та особливість, що кожний технічний об'єкт, вибраний для вивчення, розвивається (P) за ознаками: призначення (R), склад (S), принцип дії (D), параметри (H). У загальному вигляді $P = \{R, S, D, H\}$, де розвиток технічного об'єкта пов'язаний і залежний від його призначення, складу, принципу дії, параметрів. При цьому студентам ставилося загальне інженерне завдання призначення і параметри розширювати, а склад і обсяг (послідовність) принципу дії техніко-технологічної системи звужувати (зменшувати).

Моделювання професійної діяльності студентами здійснювалося на основі створення ситуацій: неможливості проведення самостійного виконання обов'язків інженера без попередньої теоретичної підготовки; дотримання грамотності, забезпечення майстерності на основі отримання досвіду технічної творчості, розвитку наукового мислення й фантазії з утіленням у конкретну роботу; організації систематичної конструктивно-технічної діяльності за напрямом майбутньої спеціалізації з поступовим ускладненням інженерних завдань і збільшенням самостійності, спонукаючи до відступу від алгоритму (зразка); залучення до розв'язання виробничих проблем з індивідуальними відмінностями за рівнями творчості, видами й обсягом робіт.

Процес моделювання професійної діяльності майбутніми інженерами зосереджувався на меті, змісті та процесі професійної

підготовки. Теоретичні питання виробництва студенти пояснювали з демонстрацією на моделях (конструкція нафтогазової свердловини; схема збору і підготовки вуглеводнів; явища підземної гідрогазомеханіки; методика промивки та кріплення колон свердловини). Виконання інженерних завдань потребувало: актуалізації професійних знань і вмінь студентів про конструкцію обладнання, технологію та процеси виробництва; застосування експериментально-практичних вмінь з урахуванням конкретного підрозділу (цех капітального ремонту; відділ з інтенсифікації видобутку; промисел; геологічна служба тощо) і посадових обов'язків інженерів. Під час моделювання професійно-практичної діяльності студентів визначалася: а) кількість пізнавальних етапів; ступінь їх технологічності; б) складність виконання; в) зміст, широта, гнучкість і мобільність компетенцій; г) характер суб'єкт-суб'єктної та контрольно-корекційної взаємодії; д) вид середовища та організаційно-функціональний зв'язок з інженерним завданням, умовами й результатом діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розв'язання проблеми формування професійного досвіду технічної творчості студентів залежить від сукупності педагогічних умов: розвиток ціннісного ставлення до майбутньої діяльності; створення професійного середовища; залучення майбутніх інженерів до партнерських наукових досліджень викладачів і виконання студентами в навчально-пізнавальній діяльності посадових обов'язків інженерів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів на основі рівноправних відносин і діалогу, зіставлення різних точок зору, аналізу, дискусії, становлення наукової культури мислення; моделювання навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає поступове включення студентів до конструктивно-технологічної, раціоналізаторської та винахідницької діяльності.

Література

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука : теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 184 с.
2. Заенчик В. М. Основы творческо-конструкторской деятельности [методы и организация] / В. М. Заенчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелев. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 256 с.
3. Кудрявцев В. Т. Методы интуитивного поиска технических решений [методы анализа проблем и поиска решений в технике] / В. Т. Кудрявцев. – М. : Высшая школа, 1991. – 124 с.
4. Лазарев М. І. Теоретичні і методичні засади креативного навчання студентів технічних дисциплін : Монографія / М. І. Лазарев, Н. П. Рубан, Т. А. Лазарева.; УПА. – Горлівка : ПП «Видавництво Ліхтар», 2009. – 112 с.
5. Лишков А. П. Тракт об искусстве изобретать / А. П. Лишков. – СПб. : Политехника, 2002. – 416 с.
6. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
7. Майданов А.С. Процесс научного творчества / А. С. Майданов. – М. : Наука, 1983. – 204 с.

8. Нилова В. И. Научно-методические основы формирования конструкторских умений студентов технических вузов средствами инженерной графики : дис... доктора пед. наук : 13.00.02 / Валентина Ивановна Нилова. – Воронеж, 2001. – 303 с.
9. Половинкин А. И. Основы инженерного творчества : учеб. пособие для студентов втузов / Александр Иванович Половинкин. – М. : Машиностроение, 1988. – 368 с.
10. Прахов Б. Г. Изобретательство и патентоведение : словарь справочник / Б. Г. Прахов. К. : Вища шк., 1987. – 180 с.
11. Туров М. П. Основи винахідництва та методи пошуку розв'язку творчих технічних задач : методичний посібник / М. П. Туров. – К. : Освіта України, 2008. – 312 с.
12. Уваров С. Н. Основы творческо-конструкторской деятельности / С. Н. Уваров, М. В. Кунина. – М. : Академический проект, 2005. – 80 с.
13. Чечевицына М. Б. Использование на уроках теории решения изобретательских задач / М. Б. Чечевицына // Химия в школе. – 2004. – № 4. – С. 26–38.
14. Шмаков З. М. Теория и практика решения изобретательских задач с использованием методов активизации и повышения эффективности творческого мышления / З. М. Шмаков. – Л. : ЛДНТП, 1990. – 83 с.
15. Эсаулов А. Ф. Диалектика технической мысли : закономерности технического творчества / А. Ф. Эсаулов. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 164 с.
16. Яковишин П. А. Теоретичні та методичні основи навчання студентів методів аналізу і синтезу механізмів і машин : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. А. Яковишин. – К., 2001. – 41 с.

Олійник Ю.

– аспірант Української інженерно-педагогічної академії, асистент кафедри електроенергетики Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.146.1:004.9

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА МОДЕЛЕЙ ТЕСТІВ ЗА РІВНЯМИ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З ЕЛЕКТРОМАГНІТНИХ ПЕРЕХІДНИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИКІВ

У статті розглядається тестування навчального матеріалу дисципліни електроенергетичного профілю «Електромагнітні перехідні процеси». Згідно ДСТВО засвоєння навчального матеріалу дисципліни перевіряється за допомогою тестування на ознайомчо-орієнтовному, понятійно-аналітичному та продуктивно-синтетичному рівнях. Відповідно до теорії В.П.Безпалька тести ознайомчо-орієнтовного рівня представлені тестами на впізнання, розрізнення та класифікацію. Тести понятійно-аналітичного рівня представлені стандартною задачею із відомими алгоритмом. Тест продуктивно-синтетичного рівня представлений нестандартною задачею із алгоритмом, який змінюється відповідно до умов задачі. У статті також приділено увагу проблемі розробки моделей тестів за рівнями засвоєння знань згідно ДСТВО з

відповідної дисципліни електроенергетичного профілю у майбутніх інженерів. В залежності від того, з якого поняття (загального чи конкретного) починається тестове завдання, розрізняють дедуктивний та індуктивний варіант тесту. Це стосується тестів ознайомчо-орієнтовного рівня. У статті подані розроблені моделі кожного виду тестів. Тестування знань за відповідними рівнями за допомогою визначених тестів робить процес контролю більш ефективним та якісним.

Ключові слова: рівні засвоєння навчального матеріалу, тести на впізнання, тести на розрізнення, тести на класифікацію, ознайомчо-орієнтовний рівень, понятійно-аналітичний рівень, продуктивно-синтетичний рівень, загальне і конкретне поняття, навчальний елемент.

Олейник Ю.

– аспірант Української інженерно-педагогічної академії,
асистент кафедри електроенергетики Української інженерно-педагогічної академії

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА МОДЕЛЕЙ ТЕСТОВ ПО УРОВНЯМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ С ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКОВ

В статье рассматривается тестирования учебного материала дисциплины электроэнергетического профиля «Электромагнитные переходные процессы». Согласно ДСТВО усвоение учебного материала дисциплины проверяется с помощью тестирования на ознакомительно-ориентировочном, понятийно-аналитическом и продуктивно-синтетическом уровнях. Согласно теории В.П.Беспалька тесты ознакомительно-ориентировочного уровня представлены тестами на опознавание, различение и классификацию. Тесты понятийно-аналитического уровня представлены стандартной задачей с известными алгоритмом. Тест продуктивно-синтетического уровня представлен нестандартной задачей с алгоритмом, который меняется согласно условиям задачи.

Ключевые слова: уровни усвоения учебного материала, тесты на узнавание, тесты на различение, тесты на классификацию, ознакомительно-ориентировочный уровень, понятийно-аналитический уровень, производительно-синтетический уровень, общее и конкретное понятие, учебный элемент.

Oliynik Y.

– graduate student of the Ukrainian engineer-pedagogical academy, assistant of department of electroenergy of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

A THEORETICAL GROUND AND DEVELOPMENT OF MODELS OF TESTS IS AFTER THE LEVELS OF MASTERING OF KNOWLEDGES FROM THE ELECTROMAGNETIC TRANSIENTS OF FUTURE ENGINEERS-POWER ENGINEERING ELECTRO-SPECIALISTS

The article deals with testing of educational material discipline of the electricity Profile "Electromagnetic transients. According DSTVO Learning discipline verified by testing for familiarization-Indicative, conceptual, analytical and synthetic-productive levels. According to the theory of VPBespalko tests familiarization-Indicative level of the Test on recognition, distinction and classification. Tests of conceptual and analytical level of challenge presented by the standard with known algorithm. Test productively-synthetic level before precarious task of the algorithm, which varies according to the conditions of the problem.

Keywords: *even mastering of educational material, tests on recognition, tests on distinction, tests on classification, acquainting reference level, concept-analytical level, productively synthetic level, general and concrete concept, educational element.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Згідно ДСТВО існують наступні «рівні сформованості знань щодо змісту навчального елемента:

- **ознайомчо-орієнтований** - особа має орієнтоване уявлення щодо понять, які вивчаються, здатна відтворювати формулювання визначень, законів тощо, вміє вирішувати типові завдання шляхом підставлення чисельних даних;

- **понятійно-аналітичний** - особа має чітке уявлення та поняття щодо навчального об'єкта, здатна здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, перенесення раніш засвоєних знань на типові ситуації;

- **продуктивно-синтетичний** - особа має глибоке розуміння щодо навчального об'єкта, здатна здійснювати синтез, генерувати нові уявлення, переносити раніш засвоєні знання на нетипові, нестандартні ситуації».

З іншого боку згідно теорії В.П. Безпалько ознайомчо-орієнтовний рівень представлений тестами таких видів: на впізнання, на розрізнення та на класифікацію; понятійно-аналітичний рівень засвоєння навчального матеріалу – стандартною задачею з відомим алгоритмом її розв'язання, продуктивно-синтетичний рівень – нестандартною задачею із змінним алгоритмом її розв'язання. Для створення тестів з відповідної дисципліни електроенергетичного профілю необхідно розробити моделі тестів вищезазначених рівні засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Значна кількість наукових статей присвячена проблемам тестування, як основному засобу контролю дисциплін будь-якого напрямку. Теоретичним підґрунтям тестування як основного засобу контролю рівня засвоєння знань є роботи авторів В.П. Безпалько [5], В.С. Кіма [11], у яких розглядається тестування навчальних досягнень студентів як найважливіша складова процесу навчання, а також приділяється значна увага контролю як фактору підвищення ефективності навчального процесу .

І.Є. Булах у роботі [10] відмічає: «Серед засобів об'єктивного контролю найбільш науково обґрунтованим є метод тестування із залученням технічних засобів для сканування та обробки результатів».

Досить конкретно до теорії тестів, яка детально описана у роботах В.С. Аванесова [8], А.Н. Майорова [12], М.Б. Челышковой [13], де значна увага приділяється тестуванню як основному засобу контролю та різновидам самих тестових завдань.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно системи знань дисципліни «Електромагнітні перехідні процеси» необхідно поетапно опанувати навчальний матеріал дисципліни за рівнями засвоєння (орієнтовний рівень, понятійно-аналітичний рівень та продуктивно-синтетичний рівень).

Розглянемо тестування на орієнтовному рівні. В.П. Безпалько визначив перший рівень наступним чином «Если в задаче заданы цель, ситуация и действия по ее решению, а от учащегося требуется дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи, это деятельность по узнаванию. Так, по первому уровню усвоения такими будут тесты на опознание, различение и классификацию изученных объектов».

Аналіз визначення П.П. Безпалько позначає, що складовими тестів на впізнання – поняття «дано» та поняття «знайти», а також наявність зв'язку між цими поняттями. Інакше кажучи, формулювання тесту на впізнання повинно бути у вигляді назв понять загального навчального елемент та конкретного навчального елементу. В тесті при цьому фігурує пряма підказка. Питання тесту на впізнання визначає наявність визначеного зв'язку з між цими двома навчальними елементами. За визначенням тестів першого рівня В.П. Безпалько, можна зробити висновок, що в тесті обов'язково повинні бути назва загального навчального елементу та відповідно назва конкретного навчального елементу.

Отже, учасниками тесту на впізнання будуть загальне поняття, конкретне поняття та логічні відносини між ними. Загальне та конкретне поняття співвідносяться між собою, як вже було зазначено вище, за допомогою наступних логічних взаємозв'язків – «множина - елемент», «ціла - частина» або «причина-наслідок».

Як було зазначено про необхідність тестування як навчальних елементів, так логічних зв'язків між ними, тестування можна проводити, починаючи з загального поняття (дедуктивний варіант), а можна проводити, починаючи з конкретного поняття (індуктивний варіант).

Індуктивний варіант тестів виявляє схожі ознаки або властивості у багатьох об'єктів певного класу, завдяки чому можна зробити висновок про наявність цих ознак, властивостей всіх об'єктах даного класу.

Індуктивний варіант тесту характеризується: можливістю поетапної перевірки знань студентів, починаючи з найнижчого рівня, а також можливістю точного діагностування отриманих знань. При перевірці знань

модуля або теми дисципліни такий вид тестів недоцільно використовувати, адже потрібні великі витрати часу на поетапну перевірку знань.

Стосовно дедуктивного варіанту тесту необхідно відмітити наступне.

Дедукція є отримання часткових висновків на основі знання якихось загальних положень. Іншими словами, дедуктивний варіант припускає динаміку понять від загального судження до конкретного висновку.

Семантичний аналіз визначення В.П. Безпалько дозволив сформулювати три компоненти, які належать до вихідних даних: загальне поняття, конкретне поняття та логічний зв'язок, а також мету тесту у вигляді визначення наявності цього зв'язку. Як було зазначено вище, логічний зв'язок між елементами тесту у більшості випадків може бути «множина-елемент», «причина-наслідок» або «ціла-частина».

Отже, виходячи із всього вище зазначеного, узагальнена модель тестів на впізнання індуктивного характеру буде мати наступний вигляд.

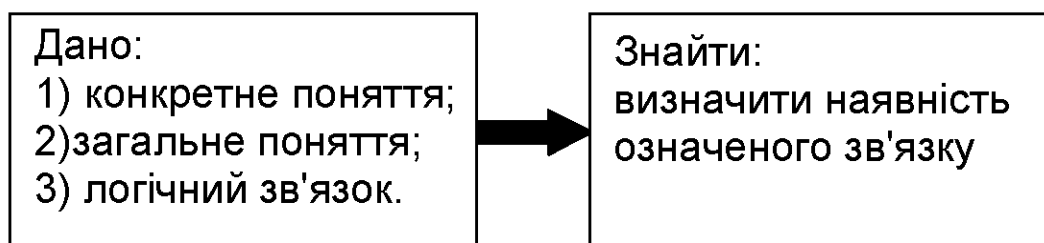


Рис. 1. Узагальнена модель тестів на впізнання I рівня індуктивного характеру.

Теоретична модель тестів на впізнання дедуктивного варіанту буде мати наступний вигляд:

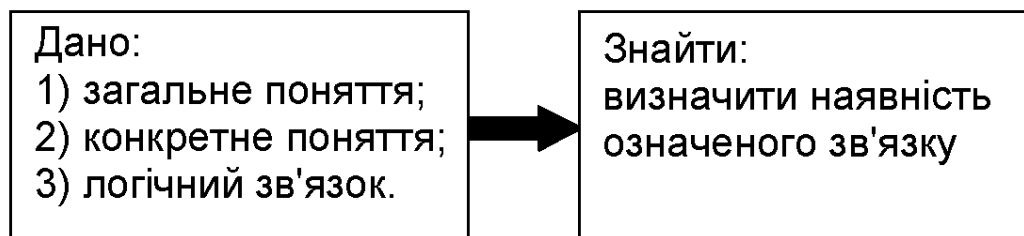


Рис. 2. Узагальнена модель тестів на впізнання I рівня дедуктивного характеру.

На цій основі розроблена узагальнена теоретична модель тестів на впізнання індуктивного та дедуктивного характеру:

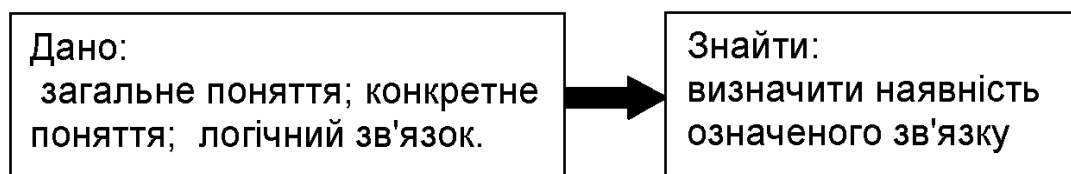


Рис. 3. Узагальнена модель тестів на впізнання I рівня.

Наступним видом тестів першого рівня є тести на розрізнення. Із визначення В.П. Безпалько, характерними ознаками тестів на розрізнення є наявність загального поняття та множини конкретних понять.

Учасниками тесту на впізнання будуть одне загальне та множина конкретних понять. Між цими поняттями тесту на розрізнення також перевіряється існування визначеного виду логічного зв'язку - «множина - елемент», «ціла - частина» або «причина-наслідок». Мета тесту на розрізнення полягає у визначення із переліку поданих тих конкретних понять, які відносяться до відповідного загального поняття. Для тестів на розрізнення аналогічно тестам на впізнання характерна деталізація та подальше виділення тестів дедуктивного та індуктивного характеру.

Отже, виходячи із всього вище сказаного, теоретична модель тестів на розрізнення дедуктивного варіанту буде мати наступний вигляд:

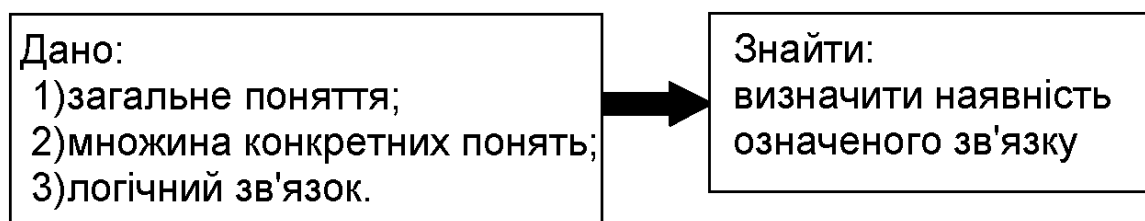


Рис. 4. Узагальнена модель тестів на розрізнення I рівня дедуктивного характеру

Теоретична модель тестів на розрізнення індуктивного варіанту буде мати наступний вигляд:

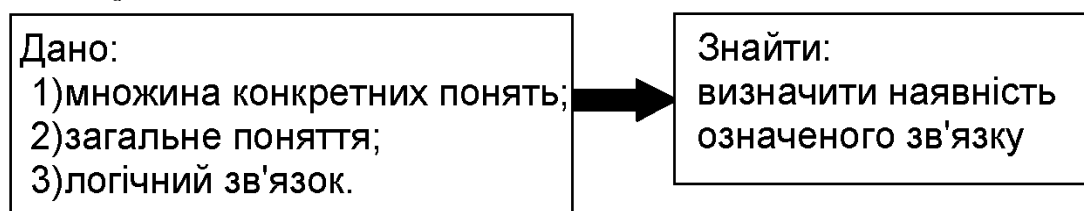


Рис. 5. Узагальнена модель тестів на розрізнення I рівня індуктивного характеру

Узагальнена теоретична модель тестів на розрізнення індуктивного та дедуктивного характеру буде мати наступний вигляд:

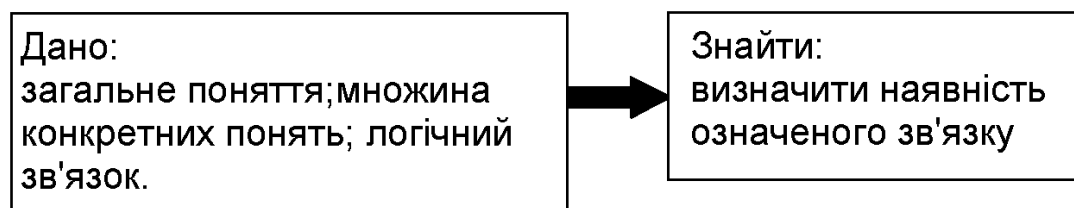


Рис. 6. Узагальнена модель тестів на розрізнення I рівня

За В.П. Беспалько, останній різновид тестів першого рівня – це тести на класифікацію. Як витікає із визначення В.П. Беспалько, ці тести мають наступні характерні ознаки - наявність множини загальних понять верхнього рівня та множини конкретних понять відповідного нижнього рівня.

Мета тесту на класифікацію полягає у відношенні множини конкретних понять до конкретного загального поняття за відповідними ознаками однієї класифікації та множини конкретних понять до

конкретного загального поняття за відповідними ознаками іншої класифікації.

Логічний зв'язок між елементами тесту також може бути, в основному, «множина-елемент», «причина-наслідок» або «ціла-частка».

Теоретична модель тестів на класифікацію дедуктивного варіанту буде мати наступний вигляд:

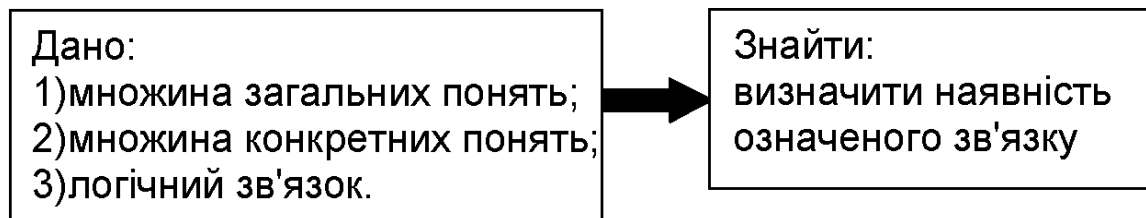


Рис. 7. Узагальнена модель тестів на класифікацію I рівня дедуктивного характеру

Теоретична модель тестів на класифікацію індуктивного варіанту буде мати наступний вигляд:

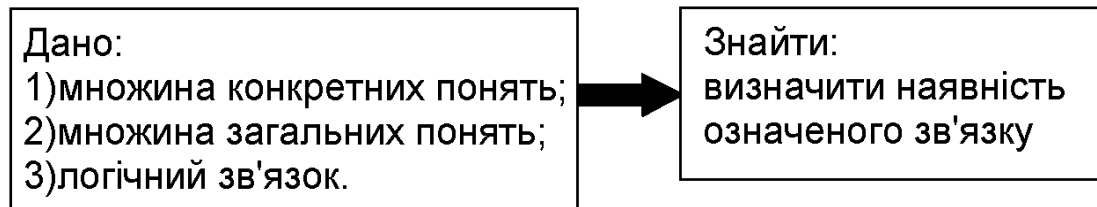


Рис. 8. Узагальнена модель тестів на розрізнення I рівня індуктивного характеру

Узагальнена теоретична модель тестів на розрізнення індуктивного та дедуктивного характеру буде мати наступний вигляд:

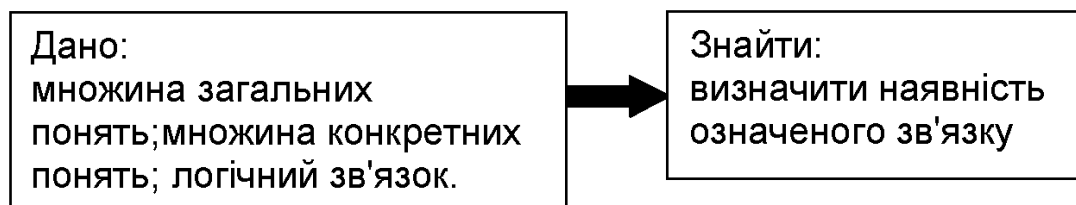


Рис. 9. Узагальнена модель тестів на класифікацію I рівня

Таким чином, подальший розвиток отримала класифікація тестів В.П. Беспалько. Цей розвиток, по-перше, полягає у деталізації тестів першого рівня, тобто серед тестів першого рівня виділяються тести дедуктивного (від загального до конкретного) та індуктивного (від конкретного до загального) характеру. По-друге, як було зазначено вище, подальший розвиток отримали комбіновані тести з декількома видами логічного зв'язку між навчальними елементами.

Розглянемо тестування на понятійно-аналітичному рівні. Відповідно до теорії В.П. Беспалько другий рівень відзначається наступними випадками «Тести II рівня повинні виявлять умение учащихся воспроизводить информацию без подсказок, по памяти для решения типовых задач».

«Если в задаче даны цель и ситуация, а от учащегося требуется применить ранее усвоенные действия по ее решению, это репродуктивное алгоритмическое действие. Учащиеся выполняют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия».

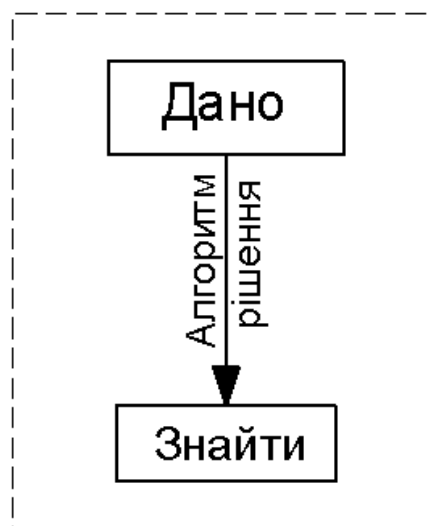


Рис. 10. Модель стандартної задачі по В.П. Беспалько

Тести понятійно-аналітичного рівня, в основному, являють собою задачу, рішення якої здійснюється за допомогою раніше відомого алгоритму. Поняття «дано» та «знайти» пов'язує між собою поняття «алгоритму» знаходження величини. Мета тесту даного рівня – знайти величини визначених параметрів, ситуація представлена вихідними даними, числовими значеннями, формулами, алгоритмом рішення. Тести даного рівня передбачають рішення типової задачі по заданому алгоритму, у кожному конкретному випадку змінюються числові значення, алгоритм при цьому залишається незмінним. Поняття «дано» у даному прикладі містить схему, числові параметри елементів цієї схеми та місце короткого замикання.

Поняття «знайти» визначає періодичну складову в момент часу. Для того, щоб знайти потрібну величину, необхідно спочатку визначити алгоритм розв'язання задачі, потім за допомогою цього алгоритму розрахувати потрібну величину.

Теоретична модель тестів понятійно-аналітичного рівня буде мати наступний вигляд:

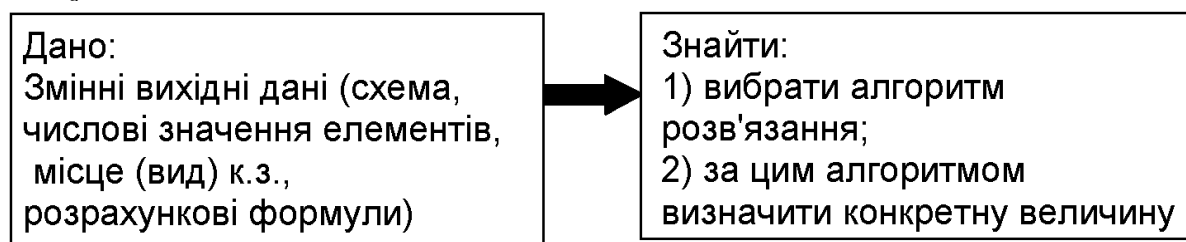


Рис. 11. Узагальнена модель тестів понятійно-аналітичного рівня

Розглянемо тестування на продуктивно-синтетичному рівні. Відповідно до теорії В.П. Безпалько третій рівень виділяється наступними фактами «Если в задаче заданы цель, но неясна ситуация, в которой цель может быть достигнута, а от учащегося требуется дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи, это репродуктивное действие эвристического типа».

Тести продуктивно-синтетичного рівня являють собою нестандартну задачу, «...выполняемая не по готовому алгоритму или правилу, а по созданному или преобразованному в ходе самого действия». Тести даного рівня передбачають наявність нетипової задачі, вирішення якої здійснюється по алгоритму, створеному в процесі рішення конкретної задачі.

Теоретична модель тестів продуктивно-синтетичного рівня буде мати наступний вигляд:

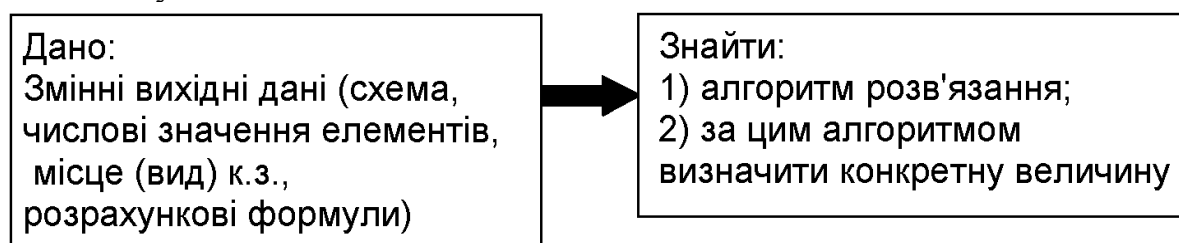


Рис. 12. Узагальнена модель тестів продуктивно-синтетичного рівня

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвиток у даному напрямі. В статті теоретично обґрунтовані та розроблені моделі тестів ознайомчо-орієнтовного, понятійно-аналітичного та продуктивно-синтетичного рівнів. Визначені об'єкти та учасники тестів ознайомчо-орієнтовного рівня.

Як вже зазначалося, згідно В.П. Безпалько тести ознайомчо-орієнтовного рівня розділяються на тести на впізнання, розрізнення та класифікацію. Подальшого розвитку набули розроблені моделі тестів ознайомчо-орієнтовного рівня, який полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці як тестів на перевірку навчальних елементів, так і логічних зв'язків між ними. Також подальший розвиток отримали комбіновані тести ознайомчо-орієнтовного рівня з декількома видами логічного зв'язку між навчальними елементами.

Подальший розвиток тестів ознайомчо-орієнтовного рівня на впізнання, розрізнення та класифікацію полягає у їх деталізації, яка полягає в тому, що серед тестів першого рівня виділяються тести дедуктивного (від загального до конкретного) та індуктивного (від конкретного до загального) характеру. Це дало змогу підвищити надійність, оперативність, об'єктивність тестів ознайомчо-орієнтовного, понятійно-аналітичного та продуктивно-синтетичного рівнів засвоєння навчального матеріалу.

Література

1. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу МОН України від 31.07.98 №285 зі змінами та доповненнями, введеними розпорядженнями МОН України від 05.03.2001 №28 // Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – 82 с.
2. Петренко В. Л. Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти: матеріали міжнародної наукової конференції. – Донецьк: ДДУ: ПФ, 1998. – с. 7-15.
3. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи вищої освіти. Додаток 1 до Наказу Міносвіти №285 від 31 липня 1998 р./ Г.Я.Антоненко, І.Є.Булах, В.Л. Петренко та ін. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1998. – 124 с.
4. Ярошук Л.Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навч. посіб./Л.Г. Ярошук. – Луцьк, 2010. – 308 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи/ В.П.Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Лазарев М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально-інженерних дисциплін: монографія/ М.І.Лазарев – Х.: Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
7. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: підруч. для студ. вищ. навч. закл./ О.Е.Коваленко:-Х:Вид-во НУА, 2005.-360 с.
8. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие/ В.С. Аванесов - М.: Иссл. Центр гособразованя СССР по проблемам качества подготовки специалистов. 1991. - 35 с.
9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем/ В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
10. Булах І.Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб./ І.Є.Булах, М.Р.Мруга– К.: Майстер-клас. – 2006 – 160 с.
11. Ким В.С. Тестирование учебных достижений: монография/ В.С.Ким – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.: ил.
12. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования)/ А.Н.Майоров.- М.: «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.
13. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие/ М.Б. Чельшкова.- М., 2002.

Осіпенко К.

- студентка I курсу денного відділення електротехнологічного факультету
Української інженерно-педагогічної академії

УДК 004'2 [371.212.009] 371.315.7

**РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ
СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ SUN RAV**

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з гуманітарних дисциплін у вищій школі. Розкрито структуру електронної версії навчального курсу, розробленого засобами програмного комплексу Sun Rav. У статті досліджується необхідність розробки сучасного комп'ютерного навчального курсу. Електронний навчальний курс створено

для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з гуманітарних дисциплін. Зроблено аналіз основних особливостей моделі комп'ютерного підручника. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання як аналіз можливостей програмного комплексу *Sun Rav* та обґрунтування його придатності для розробки електронних навчальних курсів з гуманітарних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів. Визначено елементи системи електронного курсу. Проаналізовано можливості різних комп'ютерних програм по створенню електронних курсів. Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, вища школа, електронний навчальний курс, *SunRav*, гіперпосилання, структура, підрозділи, сторінки.

Осипенко К.

- студентка I курсу дневного отделения электротехнологического факультета Украинской инженерно-педагогической академии

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА SUN RAV

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по гуманитарным дисциплинам в высшей школе. Раскрыта структура электронной версии учебного курса, разработанного средствами программного комплекса *Sun Rav*. В статье исследуется необходимость разработки современного компьютерного курса. Электронный учебный курс создан для повышения качества знаний студентов высших учебных учреждений по гуманитарным дисциплинам. Сделан анализ основных особенностей модели компьютерного учебника.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, высшая школа, электронный учебный курс, *Sun Rav*, гиперпосылки, структура, подразделы, страницы.

Osipenko K.

– Student of the I year of full-time Electric Technological Faculty Ukrainian Engineering pedagogic Academy

THE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC LEARNING COURSE FOR HIGHER SCHOOL STUDENTS IN THE HUMANITIES MEANS OF SOFTWARE SUN RAV

The article is devoted to the problems of informatization of educational process on humanitarian disciplines at higher school. The structure of electronic version of educational course is exposed, programmatic complex *Sun Rav* developed facilities. The necessity of development of modern computer course is probed in the article. An electronic educational course is created for upgrading knowledges of students of higher educational establishments on

humanitarian disciplines. The analysis of basic features of model of computer textbook is done.

Key words: *humanities, high school, electronic learning course, Sun Rav, hyper sending, structure, topics, pages.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Основою будь-якого навчального процесу є знання, що отримує особа, яка навчається. Як правило, джерелами знань виступають підручники, що використовуються для збереження та передачі знань здобутих людством. Одними з перших підручників були рукописи. Люди за їх допомогою мали можливість фіксувати інформацію. З розвитком людства об'єм знань значно виріс і з появою комп'ютерів інформація почала зберігатись в електронному вигляді, тобто з'явилися електронні підручники. В сучасних умовах все більше і більше людей стикається з необхідністю сприйняття і переробки інформації, яка в свою чергу передається по каналах засобів масової інформації, у тому числі із використанням комп'ютерної техніки.

Комп'ютерна техніка стала невід'ємною частиною освіти. Студент повинен систематизувати інформацію, що являє собою відомості будь-якого характеру. Завдяки здобуткам науки та техніки джерелом інформації у сучасний період виступають електронні підручники, які являють собою файл або групу файлів записаних у певному форматі і об'єднаних відповідним чином.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Останнім часом з'явилися дослідження, які пов'язані з розглядом питань створення і застосування електронних підручників у навчальному процесі. Можна відзначити роботи таких вчених, як Гончаров А.І., Волков С.В., Іванов В.Л., Іванцівська І.Г., Кашина Е.А., Лебединська Н.А., Левін В.М., Монастирьов Н., Сидоркін Ю.М., Суннес В.Г. Тевельова С.В., Стукова Н.С. і ін.

Однак залишилася не розкритою проблема розробки електронних навчальних курсів для вищих навчальних закладів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, метою нашого дослідження є аналіз можливостей програмного комплексу Sun Rav та обґрунтування його придатності для розробки електронних навчальних курсів з гуманітарних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для вирішення поставленого завдання ми проаналізували можливості програмного комплексу Sun Rav.

Електронні навчальні курси можна умовно розділити на два типи: автономні і такі, які не вимагають у користувача конкретного програмного забезпечення, тобто - не автономні.

Для роботи перших не потрібна наявність на комп'ютері кінцевого користувача яких-небудь програмних засобів, окрім операційної системи. До таких відносяться електронні навчальні курси, розроблені засобами програмного комплексу Sun Ray.

Електронні курси другого типу зосереджені на конкретних програмних продуктах, у середовищах або під керівництвом яких і має працювати електронний курс.

Оформлення підручника повинно бути дуже функціональним. Але це не виключає ретельної проробки дизайну першої (головної) сторінки. Як театр починається з вішалки, так і будь-який підручник починається з обкладинки (під обкладинкою у цьому випадку слід розуміти головну, тобто першу сторінку електронного підручника). У зв'язку з цим на її дизайн слід звернути особливу увагу. Однак, окрім дизайну першої сторінки не слід забувати про її інформативність. Ця сторінка повинна бути ланкою між різними частинами курсу і дозволяти легко переходити до будь-якого з них. Для цього на сторінці повинні бути присутніми:

1. Назва навчального центру.
2. Назва курсу, за якою розроблено електронний підручник.
3. Посилання на зміст (меню головних розділів курсу).
4. Виклик допомоги для роботи з цим курсом.
5. Посилання на методичні вказівки, які повинні складатися з мети та задач вивчаемого курсу, переліку рекомендованої літератури, рекомендацій щодо практичних робіт, контрольних завдань та тестів і термінологічного словника.
6. Посилання на інформацію про авторів.

Навігаційна система курсу повинна будуватися по блочному принципу з ієрархічною перехресною структурою посилання всередині кожного блоку. При необхідності, можуть бути реалізовані і переходи між різними блоками.

Для теоретичної частини курсу це означає, що:

1. Весь матеріал поділяється на блоки, тобто розділи або глави.
2. Загальне меню розділів можна визвати з головної сторінки.
3. Вхід у кожний конкретний розділ доступний тільки з цього меню.
4. Розділи (глави), у свою чергу, також повинні мати своє власне меню для тих тем, які містяться в ньому.
5. Виклик сторінок з окремими конкретними темами повинен бути можливим тільки з меню розділу.
6. Переміщення між сторінками здійснюється тільки у межах об'єднуючого їх розділу (глави).
7. Перехресна навігація між різними сторінками повинна реалізуватися тільки у неявному вигляді та за методичними розуміннями.

Вкрай бажано, щоб у процесі вивчення навчального матеріалу студент мав можливість оперативно одержувати поточну довідкову інформацію, наприклад, за термінологією.

Для цього потрібно організувати окремі сторінки (словник, довідник тощо) з системою нотаток і забезпечувати перехід на потрібну нотатку за гіперпосиланням на будь-яку сторінку курсу.

Повернення у вихідне місце у цьому випадку реалізується через кнопку Назад (Back) панелі управління.

Навігація розділу з семінарами, практичними роботами повинна будуватися за таким же принципом.

На кожній сторінці курсу в обов'язковому порядку мають бути присутніми дві навігаційні панелі: на початку і в кінці сторінці. Ці панелі покликані забезпечувати навігацію усередині поточного розділу курсу і містити, принаймні, три кнопки для переходу:

1. на попередню сторінку розділу;
2. на наступну сторінку;
3. до змісту (меню) розділу.

Внизу сторінки має бути присутньою кнопка повернення на її початок.

Якщо сторінка вийшла довгою, то кнопка повернення на її початок має бути продубльована по висоті сторінки декілька разів.

Кнопка повернення на початок сторінки повинна розташовуватися у рядку - праворуч.

Таке розташування кнопок найприродніше і забезпечує максимальні зручності при роботі.

Розробити якісний електронний навчальний курс можна за допомогою програми Sunrav Bookeditor.

За допомогою даної програми можна:

- Створити електронні книги, підручники тощо.
- Створити електронний словник або електронні енциклопедії.
- Скомпіювати книги в EXE файли.
- Створити HTML документи.
- Створити CHM документи.
- Створити PDF документи (необхідні спеціальні ліцензії).
- Створити документи у довільному форматі (використання шаблонів).

Можливості:

- Стилi. Ви можете визначити різні стилі тексту і за їх допомогою дуже швидко формувати текст.
- Перевірка орфографії. Дозволяє перевіряти правопис на ходу.
- Таблиці. Ви можете використовувати різні таблиці, у тому числі і вкладені одна в одну. Таблиці можуть надати допомогу при створенні макетів сторінок.

- Імпорт. Імпорт всіх документів з однієї папки з автоматичним створенням розділів - найшвидший і легкий шлях перенести Ваші документи у формат Sunrav Book, а так само імпорт книг з CHM файлів.
- MS Office. Якщо у Вас встановлений MS Office, то Ви можете додатково імпортувати і експортувати свої книги (в) файли MS Office: DOC, XLS і так далі.
- Посилання. Різні посилання допоможуть полегшити навігацію по книзі і запускати різні документи і програми.
- Швидкий перегляд створеної книги в програмі Sunrav Bookreader.

Пакет програм Sunrav Bookoffice, призначений для роботи з електронними книгами і підручниками, складається з двох корисних утиліт. Перша з них – SunRav Bookeditor використовується безпосередньо для створення, а також для редагування книг. З допомогою ж Sunrav Bookreader можна легко проглянути створену документацію. Тепер детальніше про кожну програму.

Sunrav Bookeditor дозволяє створювати електронні книги в наступних форматах: EXE, CHM, HTML, PDF, RTF. За допомогою даної програми можна надрукувати і відформатувати текст за допомогою різних візуальних ефектів тексту і параграфів (налаштування шрифтів, нумерація, фон, відступи, вирівнювання, міжрядкові інтервали та інше), (рис.1).

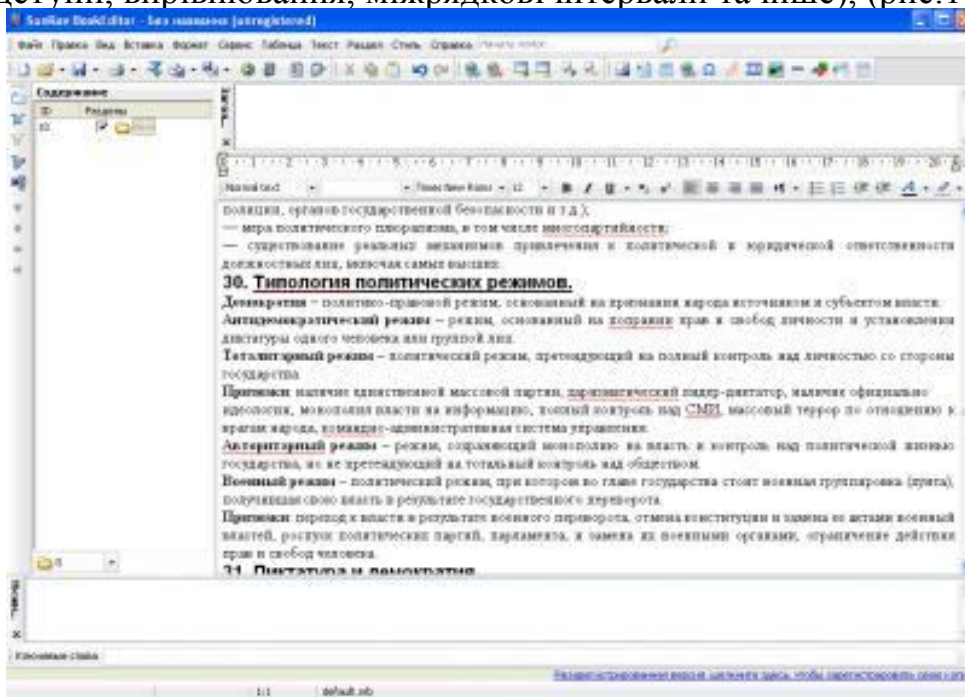


Рис.1

При створенні основного тексту не варто сильно турбуватися про правопис (тут ми перебільшуємо, звичайно, письменність вона завжди вітається), оскільки утиліта обладнана вбудованою системою перевірки орфографії (для вибору словників і точного налаштування функції скористайтеся меню "Сервіс" → "Правопис"). Програма підтримує функцію

вставки зображень, GIF і Flash анімації, таблиць, формул і графіків, аудіо і відео файлів (меню "Вставка").

Також Bookeditor має в своєму розпорядженні потужну систему посилань. За допомогою даного редактора можна створювати посилання на глави поточної книги, на інші книги, на інші документи, на Інтернет сторінки (меню "Вставка" → "Гіперпосилання"). Зручну навігацію по Вашій книзі можна створити за допомогою меню "Розділи", де Ви самі додаєте і видаляєте окремі розділи і підрозділи документа. Цими ж функціями можна скористатися і через спеціальну панель, яка знаходиться ліворуч від "Змісту" книги.

Також, за допомогою Bookeditor можна задати набір ключових слів для кожної глави (для цього введіть їх у нижньому рядку вступу "Ключові слова", не забуваючи розділяти комами окремі слова і фрази), що забезпечить легкий і швидкий пошук по всьому файлу.

Готову книгу можна упакувати у формат ZIP. Це дозволяє значно зменшити її розмір (меню "Файл" → "Упакувати"). Також електронна книга може бути захищена паролем як від зміни змісту, так і від перегляду. Для цього слід відкрити "Властивості книги" у меню "Файл" і перейти на вкладку "Безпека". Тут же можна обмежити можливості по використанню книги: заборонити копіювання, запуск не з диска, друк, а також ввести пробний період (по кількості днів або запусків), (рис.2).

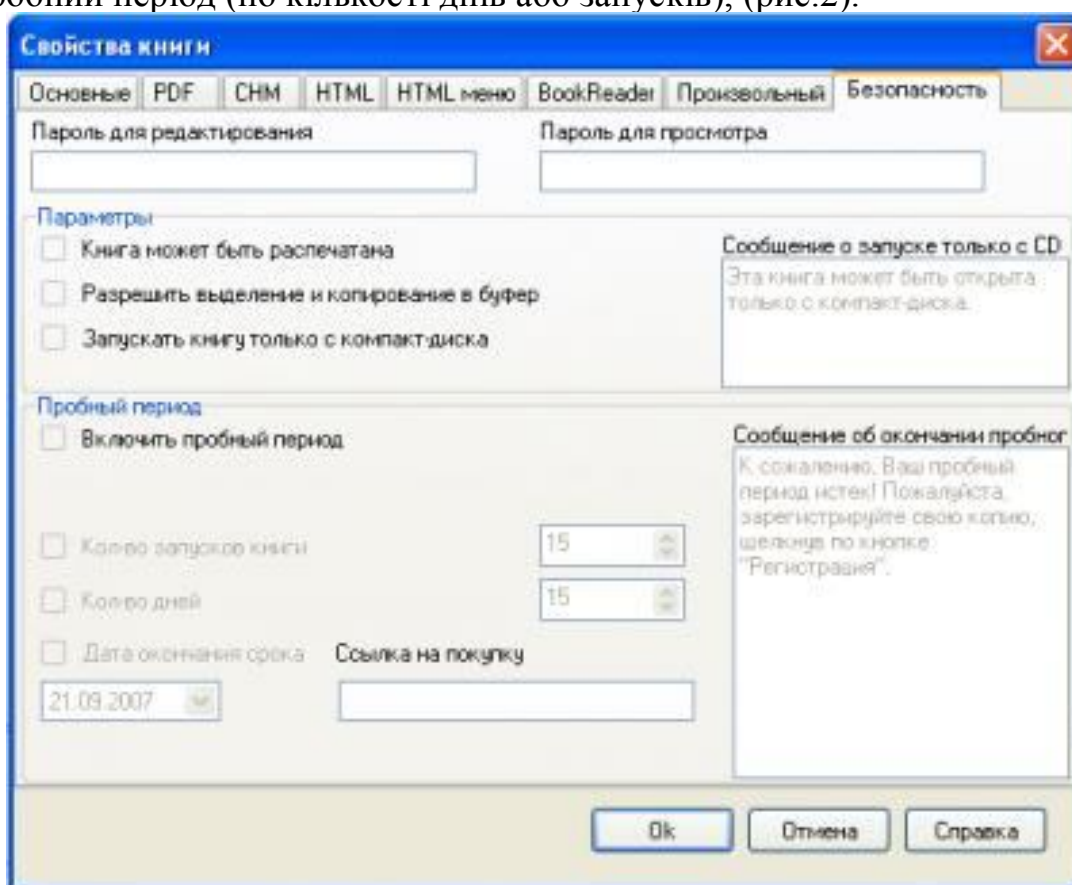


Рис.2

Що стосується налаштування самої програми, то для цього слід скористатися вікном налаштувань (меню "Сервіс" → "Параметри"). Через нього Ви можете на свій розсуд настроїти автозбереження, перевірку орфографії, мову інтерфейсу і багато що інше, (рис.3).

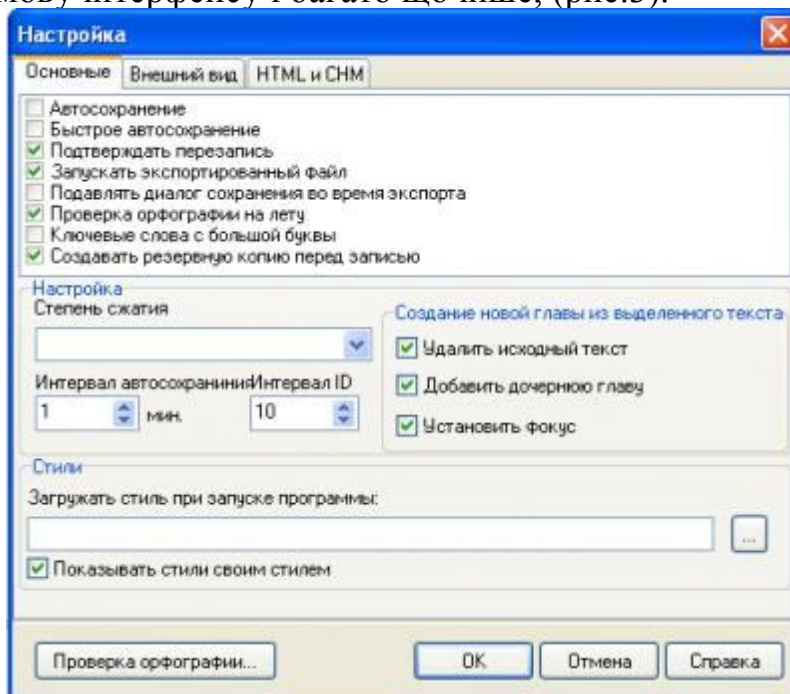


Рис.3

Друга програма, SunRay Bookreade, призначена для перегляду електронних книг, також має в своєму розпорядженні ряд корисних функцій, (рис.4).



Рис.4

По-перше, це можливість автопрокрутки тексту (для цього слід скористатися клавішею F9). Ви самі можете встановлювати швидкість прокрутки, просто пересуваючи повзунок регулювальника швидкості. Ліворуч крайнє положення відповідає мінімальній швидкості, а праворуч крайнє – максимальній.

По-друге, програма підтримує функцію озвучування книги. Для цього на комп'ютері має бути встановлена система читання, яка включає Text-to-speech engine і SAPI 4.0 runtime support (для ОС нижче Windows XP). Дані дистрибутиви можна знайти і скачати на сайті Microsoft. Для зручності користувача програма передбачає збільшення або зменшення шрифту тексту, пошук, додавання глав в обране. Усі властивості Sunray Bookreade можна поглянути у "Налаштуваннях", де вибирається необхідна мова інтерфейсу, визначається крок колесика прокрутки, а також набудовуються видимі вкладки, (рис.5).

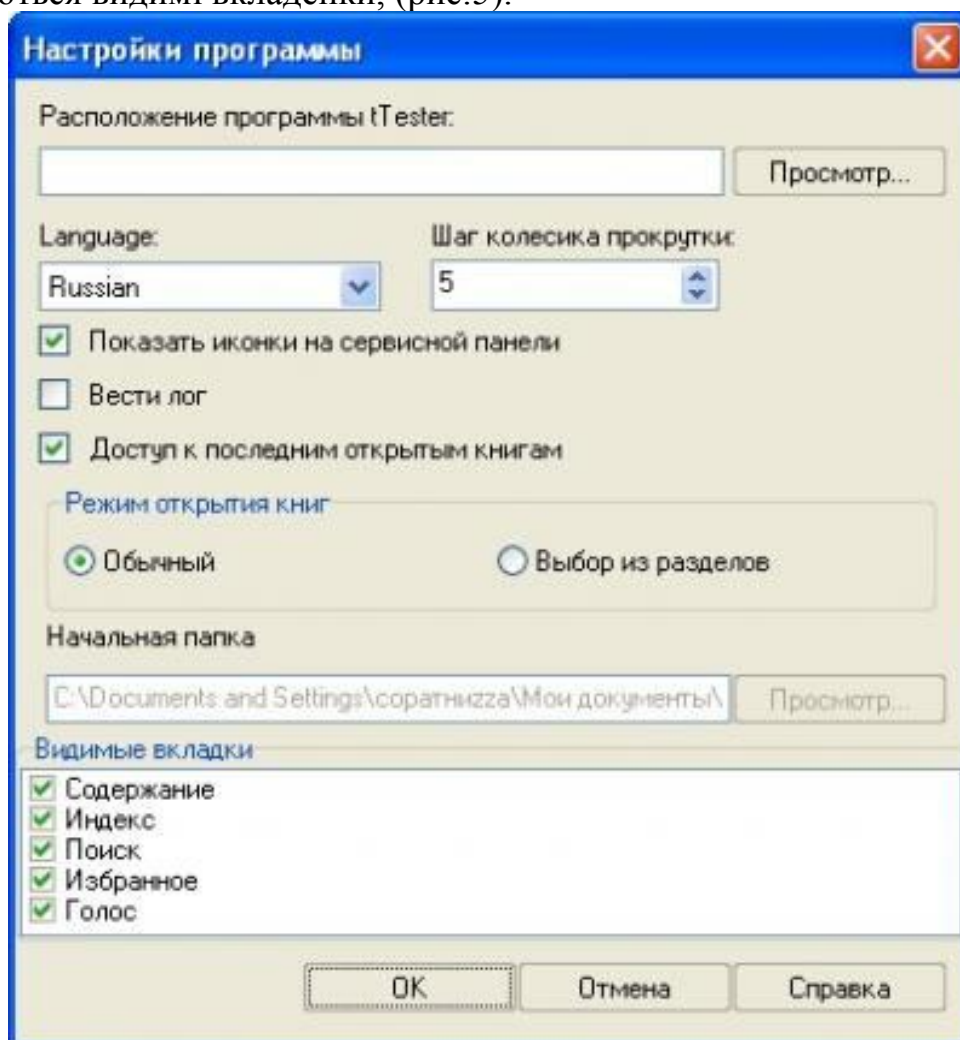
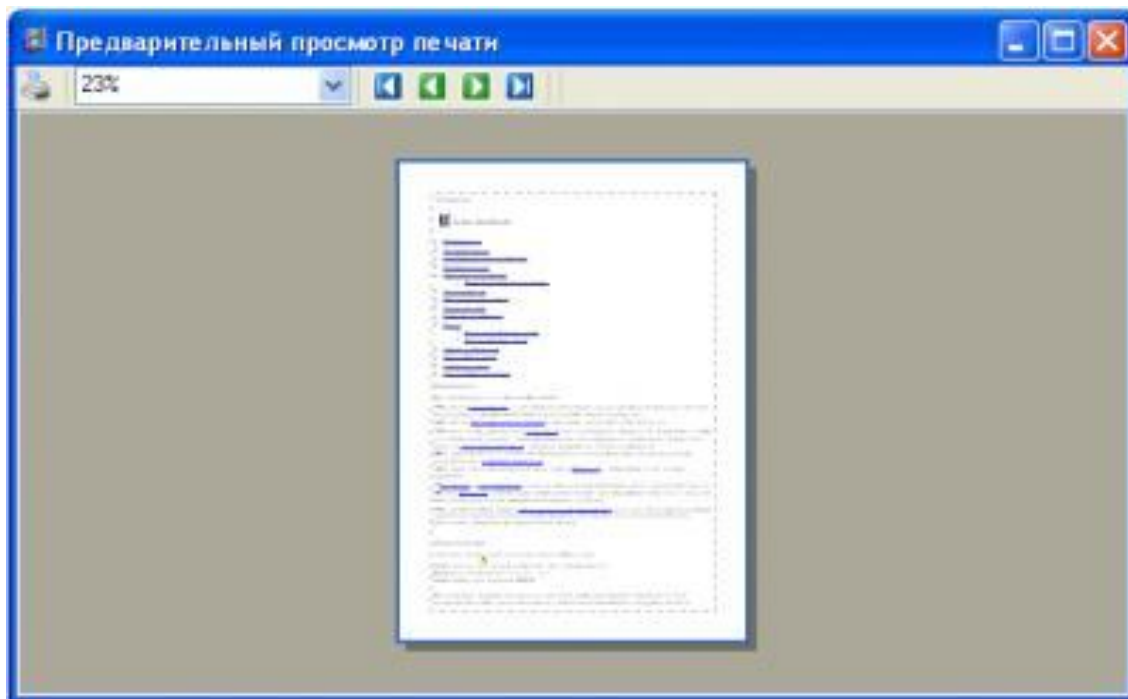


Рис.5

Плюс до всього, програма підтримує функцію виведення книги відразу на друк (для цього можна спершу ознайомитися з "Попереднім переглядом друку"), (рис.6).

**Рис.6**

При будь-яких труднощах, які виникають, можна скористатися довідкою російською мовою, яка додається до кожної програми.

За допомогою пакету можна створювати документацію у вигляді EXE файлів, CHM, HTML, PDF форматах, а так само у будь-яких інших (використовуючи шаблони). У книгах можливо використовувати всю потужність сучасних мультимедійних форматів: аудіо і відео файли, зображення (PNG, JPEG, GIF (включаючи анімовані), Flash, будь-які OLE об'єкти і так далі.

Програма для створення і редагування (Sunrav Bookeditor) обладнана вбудованою системою перевірки орфографії (жодні додаткові бібліотеки/програми не потрібні). Потужна система посилань дозволяє створювати посилання з будь-якого місця на глави поточної книги, на інші книги, на тести (використовується програма (Tester), на Інтернет сторінки або на будь-які інші документи. Глибина посилань не обмежена. Можливе відкриття посилань у спливаючих вікнах, зовнішній вигляд яких можна налаштувати.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, за результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з гуманітарних дисциплін для вищої школи є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до гуманітарних дисциплін та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів, рівень мотивації до навчання, ефективність управління навчальним процесом та об'єктивність оцінки знань студентів; удосконалити методику викладання

гуманітарних дисциплін у вищій школі; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

Серед напрямів подальших досліджень у даній галузі можна виділити розробку та підключення модулю відеоуроків; розробку структурних блок-схем лекційного матеріалу; вдосконалення інтерфейсу та системи управління тощо.

Література

1. Апшай Н.І. Місце та роль бібліотеки в інформаційному просторі ВНЗ / Н.І.Апшай // Вісник ХДАК. – 2006. – № 18. – С. 131-136.
2. Гончаров А. Самоучитель HTML / А.Гончаров. /- СПб.: Питер, 2002. - 240с.
3. Иванов В.Л. Структура электронного ученика / В.Л.Иванов // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63-71.
4. Родин В.П. Создание электронного учебника: Учебное пособие. / В.П.Родин /— Ульяновск: УлГТУ, 2003. — 30 с.
5. SunRav BookEditor [Електронний ресурс] / Программы для образования и бизнеса. — Режим доступа: <http://www.sunrav.ru/docs/bookoffice/bookeditor/>

Саяпіна С.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.1+376.54

ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ

На основі аналізу сучасних досліджень охарактеризовано зміст поняття «обдарованість», яка розглядається як високий рівень розвитку здібностей людини. Представлено авторські концепції щодо теоретичного і практичного розширення змісту поняття «обдарована дитина». Розглянуто сучасні судження про обдарованість.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, здібності, талант, творчість.

Саяпина С.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОДАРОВЕННОСТИ В ТРУДАХ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

На основе анализа современных исследований охарактеризовано содержание понятия «одаренность», которая рассматривается как высокий уровень развития способностей человека. Представлены авторские концепции относительно теоретического и практического расширения содержания понятия «одаренный ребенок». Рассмотрены современные суждения об одаренности.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, способности, талант, творчество.

Sayarina S.

- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University

DEFINITION OF THE NOTION "GIFTEDNESS" IN THE WORKS OF MODERN INVESTIGATORS

The content of the notion "giftedness" is characterized on the basis of the modern investigations' analysis. This notion is considered as the highest level of development of human abilities. Author conceptions concerning theoretical and practical extention of the notion "gifted child" are also represented. Some modern judgments about giftedness are considered, too.

Key words: *giftedness, gifted child, abilities, talent, creative work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогодні актуальною проблемою суспільства є збереження інтелектуальної еліти країни. В Україні працюють ліцеї, гімназії, приватні школи, які приділяють увагу навчанню і розвитку дітей з інтелектуальною та академічною обдарованістю.

Виявлення інтересів дітей, їх подальший розвиток і підтримка допитливості в пізнанні багатогранності навколишнього світу стає одним із пріоритетних завдань освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Предметом спеціального наукового пошуку вчених освіта обдарованих дітей виступила з середини ХХ століття, коли радянські психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн) почали її розглядати як особливий і невід'ємний компонент опосередкованого розвитку психіки дитини.

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. Дослідженням проблеми природи здібностей, інтелектуальної й творчої обдарованості займалися З.Калмикова, Г.Костюк, О.Кульчицька, В.Моляко, О.Проскура та ін.; навчання обдарованих дітей, вплив індивідуалізації та диференціації на них в умовах навчально-виховного процесу розглядали Ю.Гільбух, В.Давидов, Л.Занков, О.Савченко та ін.; діагностування обдарованості й розробка дотичних навчальних програм і методичного супроводу процесів розвитку творчих здібностей розкрито в працях О.Братанич, Л.Жовтан, О.Хлівної, В.Шубинського та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні поняття «обдарованість» у сучасних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У тлумачних словниках сучасної української мови терміни «здібний», «обдарований», «талановитий» подаються в межах одного

синонімічного ряду. У словнику синонімів української мови поняття «талановитий» подається самостійно, окремо від «здібний», трактується: «...який має видатні здібності, талант». Окремі автори наводять зміст понять «обдарований» і «талановитий» як синонімічні, що створює їх подвійне трактування. Ю.Гільбух вважає «обдарованість» і «талант» родовими поняттями [1].

За твердженнями Б.Теплова, здібності є точкою відліку в розумінні природи обдарованості, отож це індивідуально-психологічні особливості індивіда, які стосуються успішного виконання ним певної діяльності та перебувають у постійному розвитку під впливом різних факторів. Учений вважав обдарованість проблемою якості, а не кількості й стверджував, що межа в розвитку здібностей відсутня, а їхній рівень визначається тривалістю життя людини та співвідносними з особливостями обдарованості добром методами їх розвитку. Дослідник розрізняв загальні й спеціальні здібності, і, відповідно загальну і спеціальну обдарованість. Цю думку підтримує С.Кулачківська, наголошуючи на тому, що дароване природою потребує уваги, тобто дитячі здібності потребують розвитку [2].

Актуальними в українській психолого-педагогічній науці кінця минулого сторіччя є думки В.Моляко про обдаровану дитину, як таку, що вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує його певні умовні середні показники [4].

На основі багаторічних досліджень учений обґрунтовує концепцію обдарованості:

1.Обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упровадження системи «людина – світ». Основні функції обдарованості полягають у максимальному пристосуванні до світу, оточення, знаходженні розв'язку всіх випадків, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які вимагають саме творчого підходу.

2.Спеціальна обдарованість є невід'ємною від загальної й передбачає наявність конкретних можливостей для дуже успішного виконання певних видів діяльності. Спеціальна обдарованість характеризується наявністю в суб'єкта можливостей, які чітко проєктуються ззовні (виявляються в діяльності), а також думок, навичок, завдань, що швидко й конкретно реалізуються та виявляються у функціонуванні стратегій планування й вирішення проблем.

3.Стратегії (особистісні утворення) є основою творчої обдарованості, оскільки концептують структури, що відповідають за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів для дослідження і орієнтирів, планування творчості й творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і задумів, розв'язання завдань, можливості гнучкої переорієнтації в змінюваних умовах.

4. Обдарованість передбачає можливість суб'єкта виробляти індивідуальні вміння, засоби організації творчого хаосу.

Творча обдарованість – це високий рівень розвитку творчих здібностей, схильностей і прагнень особистості до творчої роботи. У науково-теоретичних джерелах, які виступили масивом для порушеної теми дослідження, чітко простежуються два блоки факторів – генетичні та культурно-педагогічні. Результати наукового опрацювання історії проблеми обдарованості свідчать, що кожен з означених блоків претендує на першість. Це підтверджують і визнані в різних освітніх системах світу концепції обдарованості.

Підсумком аналізу сучасних суджень про обдарованість є такі положення:

1) здібності існують, виявляються, удосконалюються тільки в динаміці, тобто в розвитку. Для перевірки того, наскільки здібна дитина, слід організувати педагогічну ситуацію і виховний процес таким чином, щоб можна було спостерігати впродовж певного часу, які психологічні та педагогічні умови сприяють розвиткові здібностей;

2) у кожному віковому періоді, дбаючи про розвиток здібностей, варто орієнтуватися на неповторність, якісну своєрідність потреб і можливостей дитини [5].

У «Робочій концепції обдарованості» поняття «обдарована дитина» характеризується як «дитина з яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (з внутрішніми передумовами для таких досягнень) у певному виді діяльності» [7]. Автори концепції пропонують розглядати дитячу обдарованість та аспекти її проявів у дитини в конкретний період. Яскраву і виразну обдарованість дитини в діяльності вони називають очевидною. Натомість ту, що не проявляється – прихованою. Її причини різні – відсутність знань, вади розвитку (заїкування, підвищена тривожність, конфліктний характер тощо), небажання демонструвати свої успіхи через їх неприйняття дорослими в минулому тощо.

Для концепцій сучасного етапу вивчення проблеми обдарованості характерний системний підхід. (Е.Голубева, В.Шадриков, О.Матюшкін). Учені розглядають здібності й обдарованість як підструктуру особистості. Їх вивчення передбачає комплексне розуміння єдності природного й соціального. Дослідниками запропоновано нову класифікацію здібностей, узгоджену з основними «блоками» діяльності та життєдіяльності людини, що їх виокремив Б.Ананьєв: пізнання, якому відповідає працездатність як фактор обдарованості (М.Лейтес); здатність до праці (І.В.Рожественська), професійна придатність і трудова активність (К.Гуревич, В.Шадриков).

У дослідженнях В.Шадрикова обдарованість розглядається як системна якість неподільних функціональних систем, що реалізують різні психічні процеси, включені до функціональної системи діяльності. Їм характерний індивідуальний вимір вираженості, що виявляється в якісній своєрідності виконання діяльності. Таким чином, можемо розглядати результати

досліджень цього вченого дотично до функціонального підходу до вивчення здібностей та обдарованості.

На нашу думку, підвищений інтерес до дослідження проблеми обдарованості в останнє десятиріччя обумовлено розбудовою національної освіти, необхідністю розвитку інтелектуального й творчого потенціалу зростаючих поколінь. Підтвердження цьому знаходимо в державній комплексній програмі «Творча обдарованість», що є основним документом з визначеною стратегією пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні. Спираючись на найкращий світовий і вітчизняний досвід роботи з обдарованою молоддю, автори програми розглядають пошук ефективних форм і методів навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу держави.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, вивчення джерельної бази дослідження й стану розробленості різних аспектів проблеми обдарованості свідчить про інтерес науковців до неї на сучасному етапі. Під «обдарованістю» дослідники розуміють високий рівень розвитку здібностей дитини зі стійкими її проявами впродовж тривалого періоду життя з вираженою пізнавальною мотивацією.

Література

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З.Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
2. Кулачківська С.Є. Дароване природою потребує уваги: Розвиток здібностей у дітей / С.Є.Кулачківська //Дошкільне виховання. – 1995. – № 34. – С. 10-11.
3. Лазарович Н.Б. Навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Надія Богданівна Лазарович; Прикарпатський національний університет імені В.Стефаника. – К., 2006. – 20 с.
4. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О.Моляко //Обдарована дитина. – 1998. – №2. – С. 3-6.
5. Проскура О.В. Обдаровані діти / О.В.Проскура //Дошкільне виховання. – 1992. – № 2-3. – С. 4-5.
6. Психология одаренности: от теории к практике / [Под ред. Д.В.Ушакова]. – М., 2000.
7. Рабочая концепция одаренности / [Науч. ред. В.Д.Шадриков, отв. испол. Д.Б.Богоявленская]. – М.: Магистр, 1998. – 234 с.

Степчук В.

- аспірант кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.013.34

ОБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті на фактологічному матеріалі доводиться, що кризовий стан довкілля став передумовою розвитку екологічної освіти, з'ясовується її міжнародний характер та потреба виховання екологічної культури дітей та молоді. Авторка акцентує увагу на об'єктивних передумовах і суб'єктивних причинах екологічної кризи, але переконує у можливості подолання екологічних негараздів на прикладі країн Скандинавії.

Ключові слова: довкілля, екологічна криза, заходи по збереженню природи, екологічна освіта та виховання.

Степчук В.

- аспірант Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на фактическом материале делается попытка доказать, что кризисное состояние природы выступило предпосылкой развития экологического образования, обосновывается его международный характер и потребность воспитания экологической культуры детей и молодежи. Автор акцентирует внимание на объективных предпосылках и субъективных причинах экологического кризиса, но убеждает в возможности преодоления кризиса на примере скандинавских стран.

Ключевые слова: окружающая среда, экологический кризис, меры по сохранению природы, экологическое образование и воспитание.

Stepchuk V.

- Post-graduate student of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

OBJECTIVE BACKGROUND OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article on the actual material attempt to prove that the critical condition of nature acted as a prerequisite for the development of environmental education grounded its international character and the need for environmental education of children and youth. The author focuses on the objective and subjective prerequisites for reasons of ecological crisis, but convinces us of the possibility of overcoming the crisis as an example of Scandinavian countries.

Key words: environment, environmental crisis, measures for nature conservation, environmental education and upbringing.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими або науковими завданнями. Екологічна ситуація, що склалася сьогодні не тільки в Україні, а й у всьому світі, досить складна, а

за твердженнями фахівців, просто катастрофічна. Людина, втративши інтуїтивне відчуття своєї єдності з природою і вважаючи, що живе за власними надприродними або позаприродними законами, починає інтерпретувати природу як передумову для розвитку складної інфраструктури соціуму або необмежену сукупність ресурсів, які слід використовувати раціонально [5, с.329]. Загроза глобальної екологічної кризи – це, на жаль, вже реальність, оскільки, наприклад, перенос отруйних речовин вітрами не має кордонів ані природних, ані державних. Річки, що течуть територіями декількох країн, також є джерелом переносу забруднень з однієї країни в іншу. Тому екологічна ситуація у кожній окремо взятій країні перестає бути внутрішньодержавною справою, вона стає важливим елементом міжнародних відносин [7, с.100]. Сьогодні погляди на природу поступово трансформуються, у свідомості, у першу чергу, вчених, фахівців і людей небайдужих утверджується думка про необхідність змінити своє ставлення до природи як до єдиного джерела життя на Землі. Новий підхід до розв'язання екологічних проблем пов'язується з тим, що стратегія і тактика кожної держави мають бути переорієнтовані на створення належних умов для збереження природи і всього живого на Землі. Історія формування екологічної стратегії людства достатньо тривала, але ми детальніше розглянемо, яким чином розвивалися стосунки людини і довкілля на теренах Скандинавського півострова, а також близько розташованої до нього Данії, оскільки ці країни є надзвичайно близькими за географічними умовами розташування, що обумовило їх історичну, культурну, мовну, екологічну спорідненість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Педагогічний доробок України з питань екологічної освіти є достатньо значущим. Українські та російські наковці накопичили багатий досвід вивчення теоретичних та методологічних засад екологічної освіти (О. Алексєєва, П. Бачинський, Г. Білявський, С. Дерябо, А. Захлебний, І. Зверєв, І. Костицька, О. Локшина, Л. Лук'янова, Г. та Н. Пустовіти, В. Ясвін та ін.).

Досліджуючи проблему, якій присвячена пропонована стаття, ми спиралися на праці В. Борейка, М. Кисельова, К. Корсака, Г. Марченко, В. Червонецького, Л. Юрченко та інших освітян, в яких розкриваються причини появи екологічних проблем, а також теоретичні і практичні засади екологічної освіти у зарубіжних країнах.

Значний внесок у вибір стратегії взаємодії людини з природою зробили зарубіжні філософи та екологи Р. Аллен, Я. Лінблад, К. Маєр-Ахіб, А. Нейс, І. Сепанмаа, А. Швейцер та інші.

Цікавими для нашого дослідження виявилися документи та матеріали 5-ї Всеєвропейської конференції Міністрів Охорони Навколишнього Середовища «Довкілля для Європи» (Київ, 2003 р.), де

питання екологічної освіти розглядалися як необхідна складова і засіб збереження здорового довкілля.

Державні документи з питань освіти підкреслюють необхідність звернення педагогіки XXI століття до нових технологій, нових філософсько-гуманістичних основ та ціннісних орієнтацій, а також значущість вивчення досвіду європейських країн задля інтеграції України у світовий і, перш за все, європейський культурно-освітній простір. Досвід організації екологічної освіти в країнах Скандинавії видається нам надзвичайно цікавим, оскільки у достатньо суворих кліматичних умовах люди спромоглися забезпечити певну гармонію у стосунках з природою, що сприяє оздоровленню навколишнього середовища і людини як його частини, про що свідчить той факт, що за показниками якості довкілля країни північної Європи випереджають сьогодні інші європейські країни з більш сприятливими кліматичними умовами. Недостатня дослідженості розвитку екологічної освіти в країнах Скандинавії й обумовила вибір тематики нашого дослідження

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі об'єктивних чинників, що обумовили появу екологічної освіти як складової частини педагогіки, і доведенні того, що причина екологічної кризи – в самій людині, що кризовий стан довкілля виступив головною передумовою розвитку екологічної освіти, спрямованої на формування екологічної культури дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На Землі сьогодні практично не можна знайти екологічно чистих місць, вони стали надзвичайно рідким явищем. І саме господарська діяльність європейських країн виступає джерелом виникнення безлічі проблем, пов'язаних зі станом навколишнього середовища у світовому масштабі. Крім того, Європа несе глобальну відповідальність за збереження особливостей своїх різноманітних екосистем і природного ландшафту, а також за збереження мігруючих видів, які пересуваються по всьому європейському континенту, і тих видів живої природи, які знаходяться під загрозою зникнення [4, с. 109].

Північна Європа вважається регіоном складних природних умов: загалом холодний клімат, неродючі ґрунти, обмежені мінеральні ресурси. У Скандинавських країнах створені типово нордичні культурні ландшафти. Хоча Данія, Швеція та Норвегія розташовані на островах, тобто дещо відокремлено від інших європейських країн, вони мають (хоча і меншою мірою) ті ж екологічні проблеми, що й інші держави. Ситуація особливо загострилася з середини минулого століття, і в її основі лежать, як правило, техногенні забруднення. В літературі того періоду наводяться такі дані: сірчаний ангідрид Рурського промислового басейну попадає в Голландію та країни Скандинавії. На англійських промислових підприємствах висота труб сягає висоти Останкінської вежі, а в результаті

отруйними компонентами насичується атмосфера над Скандинавією. Відходами хімічних підприємств Глазго дихають і жителі Осло [7, с.100].

Але як зазначають С. Дерябо та В. Ясвін, і ми повністю з ними погоджуємося, екологічна криза – це «криза у головах», а не тільки породження науково-технічного прогресу. Її витoki сягають глибини віків, тих часів, коли людина протиставила себе природі: люди і раніше, не замислюючись, руйнували природу, але масштаби руйнації дозволяли відновити знищені ліси, озерам самоочиститися, поголів'ю диких тварин відновитися. У ХХ столітті кількісні зміни довкілля перетворилися на якісні і почали загрожувати існуванню людини як біологічному виду [3, с. 10].

Великої шкоди завдають довкіллю кислотні дощі, які приносять на землю азотну та сірчану кислоти, що утворюються в результаті роботи теплових електростанцій, промислових підприємств та двигунів внутрішнього згорання. Першими жертвами кислотних дощів стали озера та річки Скандинавії, США та Канади. У Швеції через підвищення рівня кислотності води серйозно постраждали рибальські промисли на 2500 озерах. У 1750 році у 5000 озер південної Норвегії повністю зникла риба [7, с. 14]. Отже, людина в процесі своєї життєдіяльності постійно шкодить природі.

Окрім цього, планета час від часу переживає екологічні катастрофи. Одна з найбільших трапилася у 1969 році неподалік американського міста Санта-Барбара, коли мільйони тонн нафти зі свердловини вилилося у море. З того часу, 22 квітня 1970 року, американський сенатор Г. Нельсон запропонував відзначати День Землі, намагаючись привернути увагу громадськості до необхідності створення законодавства щодо очищення забруднених річок та інших джерел питної води. В Україні він відзначається з 1991 року. У 1989 році у Норвезькому морі загинув атомний підводний човен «Комсомолец» з ядерною зброєю на борту. Виникла загроза радіоактивного забруднення одного з найбільш продуктивних рибних районів Світового океану. Великими екологічними катастрофами вже відзначилося і ХХІ століття. Отже, забруднення Світового океану та інших водоймищ становить велику небезпеку, останніми роками інтенсивність життя у морях та океанах значно знизилася. Тому ця проблема стала однією з найактуальніших, оскільки стосується всіх країн світу. Загально відомо, яку небезпеку несе людству глобальне потепління, знищення лісів, вичерпання природних ресурсів, збільшення площ пустель тощо.

В зв'язку з цим, думаємо доречним буде зазначити, що наведені факти негативних змін, що відбуваються у природному середовищі, мають бути включені до змісту екологічної освіти, адже такий перелік, на нашу думку, справить певне враження, і, можливо, змусить замислитись про те, що природне середовище, в якому ми живемо, треба берегти, плекати його, а воно, у свою чергу, віддячить людству.

Таким чином, факти свідчать про те, що екологічна небезпека виникла внаслідок екологічно невідповідних діянь людини у навколишньому

середовищі. Негативні процеси у біосфері набули комплексного, прогресуючого характеру і становлять загрозу існування живого, складовою частиною якого є сама людина. Тому зупинення цих процесів повинно відбуватися відповідним чином, тобто через систему взаємопов'язаних дій, що скеровані на розв'язання екологічних проблем [10, с. 18].

Наукове осмислення проблеми охорони природного середовища вперше зробили український учений В. Вернадський та французький палеонтолог і геолог П. Тейар де Шарден. Ідеї цих учених про біосферу та ноосферу і сьогодні є базою для розвитку екологічних концепцій у багатьох країнах світу. З загостренням екологічної ситуації до її вирішення долучалося все більше науковців і філософів. Значний внесок в розвиток різних аспектів екології як науки зробили американські екофілософи О. Леопольд, Х. Ростон, П. Тейлор, Ю. Харгроув, німецький мислитель А. Швейцер, засновник етики благоговіння перед життям, та багато інших учених. Головна ідея всесвітньої стратегії охорони природи полягає у тому, що в сучасних умовах глобального антропогенного впливу на біосферу реальна охорона природи можлива тільки при раціональному використанні природних ресурсів та міжнародному співробітництві у цій галузі [1, с.4]. Р Аллен підкреслює необхідність покращити організацію охорони природи, проведення наукових досліджень та підготовку кадрів. Знаний у світі представник практичної філософії природи К. Маєр-Абіх свою концепцію розробив на засадах філософії холізму, яка була розроблена у Німеччині його батьком і направлена на подолання екологічної кризи. Це філософія відповідальності і збереження природи і людства. Холістська філософія (від грецького *holis* – цілий, весь) – це філософія цілісності. Говорячи про поведінку людини в природі, вчений зазначає, що «ми поводимося як орди міжпланетних загарбників, які хотіли б якомога довше і якомога комфортніше жити на цій землі, ... поводячись так, начебто вони збираються податися до наступної планети, використавши тут геть усе або зробивши її непридатною для життя. В основі такої поведінки лежить хибне розуміння місця людини у цілісності природи» [8, с.10]. Шведський натурфілософ і зоолог Ян Ліндبلاد навіть висловлює сумніви з приводу того, що людину можна називати «*Homo sapiens*». Якщо вона розумна людина, то чому ж тоді не зберігає живу природу, середовище свого життя. Відомий сучасний норвезький екофілософ Арне Нейс вважає, що всі зусилля з охорони природи носять поверховий характер – усувають не причини, а наслідки екологічної кризи. Тому мало що змінюється. Необхідна сутнісна переорієнтація всієї нашої цивілізації [2, с. 57]. На думку фінського екофілософа Ірйо Сепанмаа, нам потрібен аналіз сприйняття природи, дослідження і конкретизація ціннісних систем, навчання здатності сприймати навколишнє середовище. Нам потрібні інститути і відповідна діяльність [2, с. 23].

Отже, історія взаємин людини з природою та кризовий стан навколишнього природного середовища стали передумовою розвитку

екологічної освіти. Світові тенденції формування нової галузі педагогіки полягають у соціально-історичній обумовленості необхідності екологічної освіти суспільства і молоді внаслідок погіршення екологічного стану біосфери та пошуків шляхів його поліпшення; у прогресуючих протиріччях між збереженими народною культурою традиціями шанобливого ставлення до природи та споживацьким ставленням до неї у реальному житті; у поєднанні в часі світових освітньої та екологічної криз у середині ХХ століття; в активізації світового екологічного руху в 1960-1980 роках внаслідок глобалізації екологічних проблем [9, с.136]. Саме тоді була остаточно сформульована ідея екологічного розвитку, коли у 1983 році за ініціативи Генерального секретаря ООН була створена Міжнародна Комісія з навколишнього середовища і розвитку (МКОСР), яку очолила прем'єр-міністр Норвегії Г. Х. Брунтланд (у 1983-1993 роках – Голова Міжнародної Комісії ООН з навколишнього середовища та розвитку), так звана, «Комісія Брунтланд» висунула ідею сталого розвитку, яка поєднує екологічні, соціальні та економічні аспекти. Сьогодні в країнах Скандинавії, які недарма називаються «успішними», багато що змінилося: охорона довкілля здійснюється на рівні урядів та парламентів. Наприкінці ХХ століття були створені міністерства з охорони навколишнього середовища, а також численні громадські організації. У деяких країнах «зелені партії» домоглися статусу національних та представництва у парламентах, була прийнята низка рішень, що мають міжнародний характер. Ці заходи дали позитивні результати: значно зменшилися шкідливі викиди промислових підприємств, і тепер навіть у великих містах дихається вільно, бо надзвичайної свіжості скандинавське повітря дійсно чисте. У річках можна не тільки ловити рибу та купатися, а з них можна пити сиру воду. Столиця Данії Копенгаген визнана «найзеленішою» європейською столицею. Великий екологічний ефект дає використання вторинних джерел енергії і т.д. У ЄС використовують 40% побутових відходів, прагнучи якомога менше сміття спалювати чи зберігати і якомога більше переробляти чи відправляти на компост. З цим питанням успішно впоралися Данія, Швеція, Фінляндія [6, с.19].

Визначальну роль ж у покращенні стану довкілля відіграла екологічна освіта, розвиток якої спонукали міжнародні конференції з проблем раціонального використання природних ресурсів (Париж, 1968; Стокгольм, 1972) і багато інших. Вузькі рамки статті виключають можливість більш докладного викладу історії набуття екологічною освітою міжнародного характеру і потребують окремого наукового дослідження.

Отже, без сучасної системи екологічної освіти будь-яка держава приречена на відставання у вирішенні екологічних проблем. Тому сьогодні вже зрозуміло, що на порядку денному стоїть питання про якомога ширшу екологізацію свідомості як самостійної форми суспільної свідомості взагалі, а також внесення екологічного аспекту в інші її форми (політичну і правову свідомість, мораль, мистецтво, філософію тощо) та рівні

(теоретичний і побутовий, рівні масової свідомості, ідеології і суспільної психології тощо) [11, с.86].

Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів, що відбуваються у світі, і пов'язані з ними перспективи розвитку вимагають оновлення змісту освіти, зокрема екологічної, впровадження нових освітніх технологій. Міністр навколишнього середовища Швеції Л. Соммерстад на 5-й Всеєвропейській конференції «Довкілля для Європи» (Київ, 2003) зазначила, що «освіта – це передумова для нашої роботи. Добре інформовані громадяни – це основа для виважених рішень, які необхідні для просування до сталого розвитку» [4, с. 377].

Освіта в інтересах сталого розвитку повинна враховувати різноманітні місцеві, регіональні та національні умови, заохочувати широке співробітництво на міжнародному, регіональному та державному рівнях, залучаючи всі зацікавлені сторони, включаючи органи державної влади, освітні, неурядові організації, ділові кола, молодь та засоби масової інформації [4, с. 380].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досліджуючи проблему захисту довкілля, спираючись на висновки вчених як України, так і зарубіжжя, можна зробити висновки: екологічна проблема достатньо складна та відповідальна, нею опікуються уряди та широка громадськість багатьох країн світу і Європи зокрема. На порядку денному стоїть питання екологізації всіх сфер життєдіяльності суспільства, всіх народів і становить вона важливий об'єкт міжнародного співробітництва.

Вирішити проблему можна за допомогою екологічної освіти і виховання екологічної свідомості та культури дітей, молоді та дорослих, тобто, йдеться про неперервну освіту протягом усього життя. Необхідні нові підходи до вирішення проблем, які виникли у взаємостосунках людини і природи. Важливу роль у цьому може відіграти досвід країн Північної Європи, які досягли високого рівня екологічної безпеки.

Література

1. Аллен Р. Как спасти Землю. Всемирная стратегия охраны природы / Р. Аллен. Пер.с англ. – М. :Мысль, 1983. – 169 с.
2. Борейко В. Е., Поминова Е. В. Зарубежные философы дикой природы / В. Е. Борейко, Е. В. Поминова. – К., 2000. – 124 с.
3. Дерябо С. В. Экологическая педагогика и психологи я/ С. Д. Дерябо, В. П. Ясвин. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Довкілля для Європи: 5-та Всеєвропейська Конференція Міністрів Охорони Навколишнього Середовища (21-23 травня 2003 р., м. Київ): матеріали та документи. – К. : UNDP Ukraine, 2004. – 542 с.
5. Екологічна енциклопедія: у 3-х т. / Гол. ред. А. В. Толстоухов. – К. :ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007. – Т.3. – 472 с.
6. Евробюлетень. – 2010. – № 4. – С. 19.
7. Киселев Н. Н. В гармонии с природой / Н. Н. Киселев. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 126 с.

8. Маєр-Абіх К. М. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільного світу / К. М. Маєр-Абіх. Пер.з нім. – К. :Лібра, 2004. – 196 с.

9. Марченко Г. В. Розвиток екологічної освіти у Великій Британії / Г. В. Марченко // Актуальні проблеми педагогіки: методологія, теорія і практика. Зб. наук. пр. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2004. – Вип.1. – С. 116-139.

10. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи / В. В. Червонецький. – Донецьк : Юго-Восток,1998. – 285 с.

11. Юрченко Л. І. Відношення «людина-природа» в сучасних інтерпретаціях / Л. І. Юрченко // Практична філософія. – 2007. – № 1. – С. 85-93.

Ткач Г.

- аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37(477)(09)

НАПРЯМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ У ПРАКТИКУ ШКІЛ

Стаття присвячена проблемі впровадження передового педагогічного досвіду у масову практику шкіл. У статті проаналізовано ступінь досліджуваності проблеми. Дано визначення поняттям «поширення», «впровадження», «освоєння», «використання». Виявлені головні форми узагальнення передового педагогічного досвіду. Розкриті напрями впровадження передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, напрями, практика шкіл, навчально-виховний процес, форми.

Ткач А.

- аспірантка Славянського державного педагогічного університету

НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПРАКТИКУ ШКОЛ

Статья посвящена проблеме внедрения передового педагогического опыта в массовую практику школ. В статье проанализировано степень исследовательности проблемы. Дано определение понятиям «распространение», «внедрение», «освоение», «применение». Выявлены основные формы обобщения передового педагогического опыта. Раскрыты направления внедрения передового педагогического опыта.

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, направления, практика школ, учебно-воспитательный процесс, формы.

Ткач А.

- The postgraduate student of Slavyansk State Pedagogical University

DIRECTIONS OF INTRODUCTION OF THE PROGRESSIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN PRACTICE OF SCHOOLS

Article is devoted a problem of introduction of the progressive pedagogical experience in mass practice of schools. In article it is analysed degree of research problems. Definition is made of concepts "distribution", "introduction", "development", "application". The basic forms of generalisation

of the progressive pedagogical experience are revealed. Directions of introduction of the progressive pedagogical experience are opened.

Keywords: *the progressive pedagogical experience, directions, practice of schools, teaching and educational process, forms.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. З другої половини ХХ ст. та по теперішній час багато відомих учених, педагогів зі світовим ім'ям, у своїх наукових працях велику увагу приділяли питанням виявлення, узагальнення, передового педагогічного досвіду, то є лише першим, хоча й надзвичайно цінним етапом діяльності. Узв'язку з цим заслуговує на особливу увагу проблема впровадження нових ідей та творчого набутку вчителів у шкільну практику.

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. Методологічні, теоретичні і методичні питання вивчення змісту нових ідей, їх вивчення і розповсюдження розглядалися у роботах Ю.Бабанського, В.Карташова, М.Скаткіна, Я.Турбовського, Л.Фрідмана, В.Храпова та інших дослідників. Однак, на наш погляд залишається поза увагою дослідників розкриття і характеристика напрямів впровадження передового педагогічного досвіду, безпосередньо в шкільну практику.

Вищезазначене і спричинило визначення мети статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – розкрити напрями впровадження передового педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. До основних принципів вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду належать принципи: цілеспрямованості, планування, організованості та поглибленість його аналізу.

Важливим етапом у вивченні передового досвіду є обґрунтування й утвердження його в методичних органах, де колективно визначається ефективність досвіду, можливість його використання іншими вчителями, відповідність завданням, які стоять перед школою тощо.

Аналіз наукової літератури (Моносзон Э. И., Момот Л.Л., Паламарчук В.Ф., Скаткин М.Н.) дав змогу виявити та визначити основні поняття дослідження.

Висвітлення суті і структури впровадження передового педагогічного досвіду в масову практику розпочнемо з термінів і понять, які використовуватимуться. Аналіз практики свідчить, що для означення розглядуваного процесу вживаються різні терміни: поширення, впровадження, використання, освоєння. Однак ці слова не є лексичними еквівалентами, отже, вони можуть нести однакове термінологічне навантаження так, «поширення» досвіду – це дії організаційного

характеру, спрямовані на популяризацію передової педагогічної ідеї. В основному цим займаються методисти, науковці, керівники шкіл, рідше самі автори досвіду у формі усних виступів та видання різноманітних друкованих матеріалів.[5.]

Термін «впровадження» відображає обов'язковість дій з реалізації передового досвіду. Методисти, керівники шкіл, працівники органів народної освіти покликані своєчасно інформувати вчителів про наявний досвід навчально-виховної роботи і забезпечувати всім необхідним для його вивчення.

Отже, діяльність працівників методичних служб в кінцевому результаті передбачає вкорінення, закріплення, міцне входження досвіду в практичну діяльність вчителів. Коли провідна ідея досвіду вчителем засвоєна, перевага нового над існуючими методами і прийомами усвідомлена і він прагне укорінити запозичуване у власну практику з метою її вдосконалення, то ці його дії також відповідають етимології терміну «впровадження». Після того як відбувся продуктивний синтез власного досвіду з передовим і вчитель пересвідчився, що це принесло позитивні наслідки в роботі, впровадження поступово переростає у використання.

«Використання» означає добровільне втілення тих чи інших передових досягнень, котрі приносять користь у навчально-виховній роботі вчителя. Тривалість і регулярність використання конкретного передового досягнення залежить від багатьох чинників і аж ніяк не виключає потреби в освоєнні нових цінних ідей.

Застосування чужого досвіду – творчий процес, результатом якого є синтез особистих знань, вмінь та навичок з тими, що пропонує передова технологія. Досягається це не відразу, бо проходить через особистісну потребу вчителя в опануванні тим чи іншим передовим досягненням, вимагає певних зусиль, витрат часу.

Зробити своїми ідеї передового досвіду вчитель може, якщо особисто в цьому зацікавлений, а інакше ніякі адміністративні вказівки не вирішать справи. З цієї точки зору для характеристики добровільної, вибіркової діяльності педагога щодо оволодіння і практичного застосування передового досвіду більш підходить термін «освоєння».

«Освоєння» у порівнянні з попередніми термінами охоплює більш широку область діяльності вчителя, яка починається вивченням змісту передового досвіду, виділенням головного в ньому і завершується ефективною реалізацією передових ідей у педагогічній практиці.[5.]

Як бачимо, доцільність вживання того чи іншого терміна впливає зі змісту завдань кожного етапу реалізації передових педагогічних ідей. Користуючись тим чи іншим терміном, слід пам'ятати про його адресну спрямованість і практичну вираженість. Що ж до діяльності вчителя з всебічного вивчення змісту і теоретичних основ досвіду, з'ясування його суті, оволодіння практичними вміннями й творчої трансформації передових ідей у

власну методичну систему, то її найповніше характеризує термін «освоєння». Освоєння передбачає застосування певних методів і форм.

Методи: лекція, діалог, робота з літературою, бесіда, розв'язання пізнавально-проблемних завдань, практична робота, демонстрація, ділова гра, дискусія, експеримент, семінар, екскурсія, мозкова атака, моделювання навчально-виховного заняття.

Форми: лекційна форма навчання традиційного типу, лекційно-практична форма підвищення кваліфікації, методичне об'єднання, самоосвіта, школа педагогічної майстерності, наставництво, семінар учителів-майстрів, творча група, проблемна теле-, радіопередача, педчитання, прес-центр, круглий стіл, комунікативна група, педконсиліум, експертна оцінка досвіду.[6,84-85.]

Як бачимо, сукупність методів і форм підвищення кваліфікації вчителів досить різноманітна, однак на практиці переважають вербальні, пасивні методи. Освоєння і пропаганда нових ідей ведеться в основному лекційним методом репродуктивного типу. Рідко застосовуються дискусії, ділові ігри, моделювання практичних ситуацій, обговорення досвіду вчителів майстрів. Тому не випадково у відповідях на запитання анкет більшість слухачів відзначає такі труднощі щодо вивчення передового досвіду: недостатність інформації про досвід, його слабку технологічну розробку, відсутність відповідних умов тощо.

У реалізації ідей досвіду проявляється діалектика свободи й необхідності. Всім ходом розвитку школи і педагогічної науки доведена необхідність використання передового досвіду з метою вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. А добровільність вибору ними об'єктів впровадження характеризує свободу в рамках цієї необхідності.

Незважаючи на певну активізацію діяльності вчителів щодо освоєння педагогічного досвіду, цей процес ще залишається епізодичним і викликає у керівників шкіл і вчителів типові труднощі, обумовлені недостатнім забезпеченням педагогічною літературою про досвід учителів-новаторів, конкретними методичними матеріалами, а також відсутністю чітких критеріїв оцінки вивченого досвіду, його узагальнення.

Спостереження й аналіз діяльності педагогічних колективів шкіл України показали, що одним із дієвих засобів впровадження передових педагогічних ідей є активізація методичної роботи в школі з пропаганд передового педагогічного досвіду. Наприклад за пропозицією адміністрації школи, більш досвідчені вчителі беруть шефство над початківцями та подають їм систематичну допомогу у повсякденній роботі. Допомога може бути різноманітною: спільне планування роботи, підбір навчального матеріалу та наочних посібників для уроків та багато іншого. Ця форма передачі передового педагогічного досвіду є самою простою та доступною, бо вона оснований на безпосередньому спілкуванні вчителів.

Часто вважають, що прогресивне, передове існує десь далеко, а не у власному колективі. Водночас практика свідчить, про незаперечну цінність

вивчення й поширення кращого досвіду вчителів своєї школи. Користь від цієї роботи обопільна: молоді педагоги піднімаються до рівня досвідчених, а останні не зупиняються на досягнутому, підвищують свою майстерність. Крім того, виявлене нове, оригінальне в досвіді окремих учителів стає в колективі предметом особливої уваги, шліфується і вдосконалюється. Безпосередня близькість об'єктів вивчення, схожість умов праці, необмежені можливості оперативного консультування, «показ у дії» методів і прийомів роботи колеги – усе це дає змогу за короткий час досвід роботи окремих учителів зробити надбанням колег.

Отже, упровадження п.п.д передбачає проведення такої роботи:

- вивчення і пропаганда досвіду окремих учителів, що знайшли оригінальне, продуктивне розв'язання тієї чи іншої проблеми педагогічної діяльності;

- поширення досвіду з конкретної проблеми групи вчителів;

- популяризація досвіду майстрів педагогічної справи України.

Переконаність у можливості і результативності вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок освоєння кращого досвіду колег – це перший крок до формування високої професійної майстерності. Наступний – вивчення і впровадження передових досягнень вчителів своєї школи, вчителів-майстрів.

Успішне оволодіння новою педагогічною ідеєю потребує цілеспрямованої систематичної роботи.

У ході дослідження виявлено, що робота з впровадження передового педагогічного досвіду здійснюється поетапно.

Як зазначають Бургін М.С., Ісаєва Г.М., Сгадова В.В. існує три етапи впровадження передового досвіду.

Перший (підготовчий) етап включає: аналіз результатів педагогічної діяльності вчителів (результати екзаменів, підсумки за півріччя і рік, анкетування учнів, ставлення учнів до вивчення даного предмета, наявність умінь щодо самостійного оволодіння знаннями та їх практичного застосування); узагальнення матеріалів з передового педагогічного досвіду; включення у план роботи школи питань, пов'язаних з пропагандою та освоєнням досвіду; формулювання тем, з яких буде узагальнюватись досвід учителів, і затвердження їх на педагогічній раді; допомога вчителям з боку адміністрації школи у становленні їхнього досвіду; самостійна робота вчителів з узагальнення свого досвіду, систематизація матеріалу, підготовка доповіді чи реферату, методичної розробки, відкритого уроку.

Другий (основний) етап впровадження передового педагогічного досвіду передбачає: безпосередньо діяльність вчителів щодо з'ясування суті досвіду колеги; апробацію передового досвіду у реальному навчально-виховному процесі; підведення підсумків роботи, висновок про можливість використання узагальненого досвіду в межах свого колективу, району, міста, написання статті тощо.

Зазначимо, що саме на цьому етапі виникає найбільше труднощів. Далеко не завжди вчителям вдається самотійно опанувати передову технологію і реалізувати її практично. Ефективно долається це утруднення створенням шкільної проблемної групи. До її складу входять найбільш теоретично підготовлені вчителі, що мають нахил до дослідницької роботи. Проблема група створюється для розв'язання конкретної педагогічної проблеми, над якою працює колектив. Робота її полягає у вивченні літератури з розроблюваного питання, систематизації й узагальненні досвіду колег, розробці методичних рекомендацій.

Різноманітна діяльність учителів і керівників шкіл на основному етапі освоєння кращого досвіду забезпечує усвідомлення головної ідеї впроваджуваного, безпосереднє ознайомлення з передовою технологією, проблемне впровадження і корекція подальшої педагогічної діяльності відповідно до запозичуваного досвіду.

На заключному етапі здійснюється оцінка і самооцінка результатів освоєння передового педагогічного досвіду. При цьому головним показником є підвищення ефективності і якості розв'язання навчально-виховних завдань школи. Об'єктивність оцінювання досягається комплексним аналізом й узагальненням наслідків діяльності вчителя та учня.

Практичне узагальнення передового педагогічного досвіду презентує широкий спектр його форм: буклет, альбом, стаття, доповідь тощо. Опис досвіду, як правило, зберігається в методичному кабінеті, де вчителі можуть з ним ознайомитись. До оформлення цього матеріалу ставляться певні вимоги, зокрема: вказуються тема і автор досвіду, обґрунтовується його актуальність, перелічуються завдання, які ставив учитель, розкриваються суть досвіду, технологія роботи вчителя, розкриваються умови і можливості застосування іншими вчителями.

У процесі впровадження досвід збагачується самими вчителями – їхніми ідеями, ефективними формами організації навчання і виховання учнів. Такий досвід може бути новим об'єктом для вивчення і розповсюдження. Ефективність впровадження передового педагогічного досвіду значною мірою залежить від удосконалення його форм і методів. Найпоширенішими формами, як відомо, є: курси підвищення кваліфікації; науково-практичні семінари й конференції; педагогічні читання; школи передового педагогічного досвіду; опорні школи; творчі групи вчителів з окремих предметів; захисти передового досвіду; наставництво.

Залежно від джерела знань про досвід розрізняють методи впровадження: словесні (пояснення, розповідь, лекція, бесіда та ін.), наочні (плакати, буклети, статті, діа-, кодопозитиви, відеозаписи уроків, кінофільми), практичні (семінари, ділові, рольові ігри, дискусії, розв'язання педагогічних завдань і ситуацій).

Активність, творчість діяльності вчителів в освоєнні нових ідей забезпечується дотриманням принципів цілеспрямованості, системності, поетапності, оптимізації, диференціації та індивідуалізації. Наприклад,

цілеспрямованість є вихідним принципом системного підходу до втілення досягнень науки і передового досвіду в практику. Відомо, що в будь-якій діяльності багато залежить від правильного проектування її мети і завдань. Цілеспрямоване втілення нових ідей у практику роботи передбачає свідомий вибір теми роботи школи чи методичного об'єднання, постановку завдань застосування, прогнозування кінцевого результату.

Останнім часом у педагогіці і практиці навчання вчителів виникли прогресивні тенденції розвитку самостійного мислення засобами активних форм і методів, освоєння нових педагогічних ідей ефективними методами.

Взагалі ідеї вчителів-новаторів, відомі освітянам з телепередач, численних публікацій, доцільно вивчати активними методами й формами. Якщо досвід ще не знайомий учителям, доцільними є лекції, бесіди або семінари.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже головним чинником у розвитку творчого ставлення учителів до своєї роботи, підвищення рівня педмайстерності - є рівень впровадження передового педагогічного досвіду у масову практику шкіл. Виявлення, узагальнення передового педагогічного досвіду залишається марними, якщо він не впроваджується у систему навчально-виховного процесу, не використовується у роботі педагогів, учителів. Основними напрямками впровадження передового педагогічного досвіду у масову практику шкіл є: освоєння вчителями узагальненого матеріалу з передового педагогічного досвіду, апробація передового досвіду у реальному навчально-виховному процесі, оцінка освоєння передового досвіду та використання його у подальшій роботі вчителів.

Література

1. Бабанский Ю.К. Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта/ Ю.К.Бабанский. – М. : 1987.
2. Бондарь В.И. Проблемы выявления, обобщения и использования передового педагогического опыта./ В.И.Бондарь, М.Ю.Красовицкий// Советская педагогика. – 1979. - № 8. – С. 82-88.
3. Бургін М.С. Шляхи вдосконалення впровадження передового педагогічного досвіду в школі/ М.С.Бургін, Г.М.Ісаєва, В.В.Сгадова, О.Г.Ярошенко//Педагогіка: - Респ. наук.-метод. зб. – К. – 1990. – вип..29. – С.79 – 84.
4. Моносзон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта/ Э.И.Моносзон// Советская педагогика. – 1979. - № 2.
5. Момот Л.Л. Передовий педагогічний досвід : теорія і практика/ Л.Л.Момот. – К. : Рад. Школа. – 1990. – 141 с.
6. Паламарчук В.Ф. Проблеми освоєння передового педагогічного досвіду/ В.Ф.Паламарчук// Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К. – 1989. – вип..28. – С.81-100.
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований/ М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика. – 1986. – С.6-60.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти/ М.М.Фіцула. – К.: Академія.,2000. – 544с. – С. 432-445.

Тупченко В.

– старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного аграрного університету

Сорокіна О.

– старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного аграрного університету

Пуш А.

– студентка 4-го курсу економічного факультету Луганського національного аграрного університету

УДК 372.881.1

ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації, доводиться важливість формування культурологічних знань та вмінь під час навчання іноземної мови. Вища освіта має стати забезпеченням відповідності якості підготовки фахівців перспективним потребам суспільства. У статті обґрунтовується актуальність проблеми дослідження, а саме: культурологічної та мовної підготовки майбутніх менеджерів. Розкривається сутність даної проблеми та пропонуються шляхи її розв'язання.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, світова культура, засіб комунікації, комунікативна культура, міжкультурні зв'язки.

Тупченко В.

– старший преподаватель кафедры иностранных языков Луганского национального аграрного университета

Сорокина О.

– старший преподаватель кафедры иностранных языков Луганского национального аграрного университета

Пуш А.

– студентка 4-го курса экономического факультета Луганского национального аграрного университета

ВАЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассматривается проблема подготовки будущих менеджеров к межкультурной коммуникации, доказывається важность формирования культурологических знаний и умений при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, мировая культура, средство коммуникации, коммуникативная культура, межкультурные связи.*

Tupchenko V.

– a senior teacher of foreign languages department of Lugansk national agrarian university

Sorokina O.

– a senior teacher of foreign languages department of Lugansk national agrarian university

Push A.

– a fourth-year student of Economic Faculty of Lugansk national agrarian university

IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING AS MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TRAINING OF FUTURE MANAGERS

This article deals with the problem of managers intercultural communication training, importance of cultural knowledge and skills forming in the process of foreign language studying is proved.

Keywords: *intercultural communication, world culture, means of communication, communicative culture, intercultural connections.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Істотні зміни, що відбуваються в характері суспільних відносин, зумовлюють і зміну потреб у кадрах фахівців, зміну суспільних вимог до якості їх професійної підготовки та особистісного формування. Основним завданням вищої освіти має стати забезпечення відповідності якості підготовки фахівців не тільки сучасним, але й перспективним потребам суспільства. Це мають бути фахівці-лідери, яким, поряд з високою професійною компетентністю, притаманні висока духовність, морально-етичні переконання, загальна культура, інноваційний характер мислення і системний підхід до аналізу складних виробничих ситуацій. Соціально-економічні реформи суспільства сприяли появі нової культурної форми: менеджменту всіх рівнів.

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. Особлива роль у контексті інтеграції України у світову спільноту відводиться досконалому володінню іноземною мовою. Ряд авторів визначають важливість реалізації виховної мети в процесі навчання іноземної мови (М.А. Аріян, Н.Ф. Бориско, Ю.І. Пассов, О.О. Першукова, В.В. Кабакчі, О.Б. Тарнопольський). Їхні роботи спрямовані на практичне оволодіння іноземною мовою. Але у сучасних умовах існує необхідність формування навичок міжкультурного спілкування під час навчання іноземної мови, а саме: здатності встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; готовність виконувати роль посередника між різними культурами, ефективно

керувати розв'язанням конфліктів. Успіх економічної діяльності багато в чому залежить від рівня підготовки українських представників у галузі міжкультурної комунікації. Сутність проблеми полягає в тому, як ефективно здійснити таку підготовку, як забезпечити майбутніх менеджерів не тільки загальними знаннями, але й підготувати конкурентноспроможних професіоналів своєї справи.

У даній роботі міжкультурна комунікація (МК) у найзагальнішому вигляді визначається як безпосередній та опосередкований обмін інформацією між представниками різних лінгвокультур. Таким чином, ураховуються закономірності не тільки безпосереднього міжособистісного та міжгрупового спілкування, але й здійснення МК у віртуальній формі, за допомогою «інформаційної магістралі».

Таким чином, існує потреба в підготовці майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації, у формуванні культурологічних знань та вмій.

В останнє десятиріччя з проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів в Україні захищені кандидатські дисертації (Л. Влодарська-Зола, В. Волкова, І. Герасимова, О. Капітанець, В. Лівенцова). Утім, жодна дисертація не розкриває важливого аспекту – підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації, не вказує напрями, важливі для подальшого вивчення цієї проблеми.

Таким чином, актуальність визначеної проблеми дослідження впливає з необхідності розв'язання протиріччя між потребою педагогічної практики в науковому, навчальному й методичному забезпеченні процесу підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації й відсутністю в педагогічній теорії достатньої кількості теоретичних положень, які відповідають цій потребі в цілому.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті – прагнення з'ясувати, чи потрібно менеджерам володіти іноземними мовами, щоб якісно виконувати свої обов'язки. Навіщо взагалі спеціалістам з економіки знати іноземну мову?

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Предмет „іноземна мова" займає особливе місце в загальнокультурній підготовці молоді до життя та діяльності в суспільстві. Це єдиний навчальний предмет, який включено в плани всіх підсистем освіти. Сьогодні це не тільки данина традиції, не тільки очевидна, відзначена ще К. Д. Ушинським, „висока освітня цінність", але й можливість реалізації однієї з провідних тенденцій у галузі освіти – інтеграції у світову культуру. Саме цей предмет, орієнтований головним чином не на здобуття знань, а на формування діяльнісних умінь, має величезний потенціал можливостей для всебічного розвитку особистості.

Володіння навичками міжкультурної комунікації - це той стрижень, навколо якого формується професійна компетентність менеджера. Сучасному суспільству потрібні не просто менеджери, а саме спеціалісти з

міжкультурного спілкування. А це вже виходить далеко за межі володіння іноземними мовами. Справжнє знання мови – це знання її внутрішнього духу, її логіки та культури. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності в міжкультурному спілкуванні недостатньо лише набуті мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися цією мовою. Треба сформувати пізнавальну та комунікативну культуру особистості [2, с. 54-56].

Головним недоліком навчання менеджерів у вищих навчальних закладах є те, що кругозір спеціаліста вузького профілю, який добре знає відповідну сферу виробництва, був занадто недостатнім для успішного виконання практичної діяльності в сучасних умовах. Значною мірою це стосується професійно значущих ситуацій міжкультурного спілкування, які передбачають міжнародні ділові контакти, інтенсифікацію професійної діяльності в тісному контакті із зарубіжними партнерами.

Ефективність ділових контактів з представниками іншого культурного соціуму обумовлюється низкою таких основних факторів, як: необхідність створення атмосфери психологічного комфорту, відкритості, уміння налагоджувати й розвивати добрі стосунки із зарубіжними колегами. Нездатність урахувувати всі ці фактори може призвести до того, що міжнародні програми ділових спільнот виявляться під загрозою зриву, адже створити нові потенційні форми співробітництва буває дуже нелегко. Визнання важливості інтелектуальної й культурної освіти людини потребує також знання іноземної мови.

Мова – це фундаментальний елемент формування особистості. Мова – знаряддя, інструмент культури. Вона формує високодуховну особистість людини, носія мови, через нав'язані їй мовою й закладені в мові бачення світу, менталітет, ставлення до людей тощо, тобто через культуру народу, що користується цією мовою як засобом спілкування.

Отже, мова не існує поза культурою як «соціально успадкованої сукупності практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя» [6, с. 65]. Як один з видів людської діяльності мова виступає складовою частиною культури, що визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя: виробничій, суспільній, духовній. Однак як форма існування мислення і, головне, як засіб спілкування мова стоїть в одному ряду з культурою [4, с. 13]. Навчання мов, що існують, та інших культур, знайомство з основами міжнародного взаєморозуміння в останні десятиріччя займають дуже важливе місце. Сьогодні володіння мовами набуло реальної економічної цінності.

Таким чином, менеджер через вивчення іноземної мови підвищує свій рівень культури, формує в собі готовність сприяти налагоджуванню міжкультурних і наукових зв'язків. Здатність брати участь у міжкультурній комунікації має важливе значення для спеціалістів, зайнятих у сфері міжнародного бізнесу. З входженням у століття глобалізації та інтеграції,

англійська мова зайняла провідне місце в міжнародних переговорах. Саме тому володіння цією мовою має першорядну важливість для менеджерів.

Головна відповідь на питання про вирішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які говорять цими мовами.

Навчити людей спілкуватися (усно й письмово), навчити працювати, створювати, а не тільки розуміти іноземну мову, – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування – не просто вербальний процес. Його ефективність, крім знання мови, залежить від безлічі чинників: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань тощо.

Подолання мовного бар'єра недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно перебороти культурний бар'єр. В уривку, що наводиться нижче, з цікавого дослідження І. Марковіної та Ю. Сорокіна представлені національно-специфічні компоненти культур, тобто саме те, що й створює проблеми міжкультурної комунікації: «У ситуації контакту представників різних культур (лінгвокультурних спільностей) мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості найрізноманітніших компонентів культур-комунікантів (особливості, які роблять можливою реалізацію цими компонентами етнодиференціюючої функції) можуть утруднити процес міжкультурного спілкування [3, с. 62].

У наш час актуальності набуває міжкультурна комунікація у сфері повсякденного спілкування – знання моделей спілкування, культурних стереотипів, ціннісних орієнтирів, образів і символів культури. Особливо важливо знати норми вербальної та невербальної поведінки; уміти моделювати свою поведінку з урахуванням цих особливостей та норм при контактах з носіями мови; володіти національно-підкресленими формами спілкування, мовними кліше.

Усі тонкощі й глибина проблем міжмовної й міжкультурної комунікації стають особливо наочними, а іноді й просто усвідомлюваними, при зіставленні іноземних мов з рідними й чужої культури зі своєю власною. Ось чому в багатьох навчальних закладах вивчають предмет «Світ мови, що вивчається». Цей предмет рекомендується, якщо дозволяють можливості, вивчати наче з двох сторін, у вигляді паралельних курсів: один – носієм мови й культури мови, що вивчається, а другий – носієм рідної мови й рідної культури.

Це дозволяє одержати більш повне й багатогранне знання культури носіїв мови, оскільки їх світ представлений, по-перше, так, як він виглядає в їхніх власних очах, і, по-друге, через призму рідної для студентів культури, через змістовну взаємодію, діалог цих культур. Це дозволяє ясніше усвідомити розходження цих культур й уникнути культурного шоку при реальному спілкуванні з представниками чужої культури [6, с. 72].

Для встановлення контактів і вирішення різного роду проблем іноземна мова, зокрема й англійська, як засіб спілкування може бути використана в процесі взаємодії з представниками різних народів і різних культур. Тому пропонується у зміст навчання іноземних мов включати матеріали, які охоплюють більш широкий спектр інформації про культури народів світу, що буде сприяти підготовці міжкультурного комуніканта, здатного досягти взаєморозуміння й з носіями мови, що вивчається.

Сам процес навчання міжкультурної комунікації має специфічні особливості. Як підкреслює В. Бойко, «підготовка до реальної міжкультурної комунікації в школі здійснюється в штучних умовах і неадекватними засобами – навчальним спілкуванням з однокласниками, що є носіями однієї культури» [1, с. 32], що можна віднести не тільки до середніх шкіл, але й до інших навчальних закладів. Тому спілкування з представниками інших культур у більш старшому віці є справжньою проблемою для студентів.

Позитивне ставлення студентів до вивчення іноземної мови є запорукою успішного навчання, оскільки іноземна мова – це не просто академічна дисципліна, а ціла освітня галузь, яка створює умови для оволодіння знаннями з багатьох інших предметів: історії, географії, літератури, країнознавства тощо. Предметом вивчення іноземної мови є не лише власне мова, а й мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі знання. Головне призначення іноземної мови як освітньої галузі – це оволодіння студентами спілкуванням іноземною мовою, тобто формування комунікативної компетенції, що визначається як "здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою" [5, с. 74 - 80].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, підготовка конкурентоспроможних спеціалістів з міжкультурної комунікації неможлива без оволодіння іноземними мовами. Адже тільки володіння мовою відкриває можливості для повноцінної професійної діяльності в усіх сферах.

Знання іноземних мов усіма спеціалістами, незалежно від їхнього профілю, повинне стати обов'язковою професійною якістю, яка забезпечить встановлення взаєморозуміння, прийняття ефективних рішень і налагодження співробітництва.

Отже, проблема культурологічної та мовної підготовки майбутніх менеджерів потребує подальшої розробки в аспекті її методичного забезпечення.

Література

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность/В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 1998. – 373 с.
2. Гумбольдт Вильгельм. Язык и философия культуры/Гумбольдт В.; под общ. ред. Гулыгин А.В. и Рамишвили Р.В. - М.: Изд. Центр «Академия», 1985. – 252 с.

3. Kroeber A. L. & Kluckhohn C. 1952. Culture: A critical review of concepts and definitions, Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology.

4. Ольшанский Д.А. Межкультурная коммуникация: насилие перевода//Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. - Ч. 2. - Пятигорск, 2002. – 315 с.

5. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам/Г.В. Рогова//Иностранные языки в школе. -1976. -№2. – С. 74-80.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С.Г. Тер-Минасова - М.: «Slovo», 2000. – 229 с.

Чугуй Л.

– викладач Полтавської державної аграрної академії

УДК 009:616–084:378.007.2:63

РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Статтю присвячено проблемі формування безпеки життєдіяльності в ході професійної підготовки майбутніх аграріїв та розкриттю ролі гуманітарних знань в цьому процесі.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, гуманітарні знання, гуманізація, гуманітаризація, цінності, професійне здоров'я.

Чугуй Л.

– преподаватель Полтавской государственной аграрной академии

РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ

Статья посвящена проблеме формирования безопасности жизнедеятельности в ходе профессиональной подготовки будущих аграриев и раскрытию роли гуманитарных знаний в этом процессе.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, гуманитарные знания, гуманизация, гуманитаризация, ценности, профессиональное здоровье.

Chuguy L.

– teacher of the Poltava state agrarian academy

ROLE OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IS IN FORMING OF SAFETY OF VITAL FUNCTIONS OF FUTURE AGRARIANS

The Article is devoted the problem of forming of safety of vital functions during professional preparation of future agrarians and opening of role of humanitarian knowledges in this process.

Key words: safety of vital functions, humanitarian knowledges, humanizing, gumanitarizaciya, values, professional health.

Постановка проблеми. Проблема гуманізації навчання і виховання на сьогодні є найбільш актуальною, адже вона відображає основні тенденції розвитку сучасної освіти. Її визначальними рисами є “поворот” до особистості, її прагнень, потреб, цінностей та запитів.

Завдання розвитку гармонійно розвиненої та духовно багаті особистості в навчальному процесі ВНЗ покликані виконувати гуманітарні дисципліни (психологія, філософія, соціологія, правознавство та ін.). Комплекс гуманітарних дисциплін це той стержень, на якому будуються загальносуспільні відносини, та основа, яка формує загальну культуру особистості, той напрям, що забезпечує інтелектуальний розвиток і ще цілий ряд важливих особливостей, які забезпечують повноцінний розвиток професіонала в сучасних умовах [1, с. 228–230]. Але в аграрних ВНЗ цьому комплексу відводиться лише 25–30 % часу від загального навчального навантаження. Зрозуміло, що такий відсоток не забезпечує повноцінного процесу гуманізації навчання в аграрному ВНЗ, і його необхідно посилювати за рахунок поповнення гуманітарними знаннями дисциплін негуманітарного спрямування.

Безпека життєдіяльності, з урахуванням сучасних уявлень, є багатограним об'єктом розуміння й сприйняття дійсності, який потребує інтеграції різних стратегій, сфер, аспектів, форм і рівнів пізнання в різноманітних наукових напрямках [2, с.20]. Незважаючи на таке трактування даного поняття, дисципліни, що входять до комплексу її забезпечення (безпека життєдіяльності, охорона праці, цивільна оборона) належать до розряду технічних, і основу їх вивчення складають знання технічного напрямку.

Розуміння безпеки життєдіяльності як поняття технічного спрямування, на нашу думку, досить суперечливе. Адже безпека життєдіяльності, крім забезпечення теоретичної і практичної підготовки майбутніх спеціалістів створювати безпечні, комфортні та результативні умови життя і діяльності в технічному відношенні, передбачає гармонійний гуманістичний розвиток особистості і сталий розвиток суспільства, які знаходяться у тісному взаємозв'язку. Цей взаємозв'язок виражається в тому, що задоволення суспільних інтересів, як умова і мета будь-якої професійної діяльності, не розглядається поза людиною – творцем та носієм розвитку суспільства.

Для сталого розвитку суспільства в сучасних умовах необхідні певні зміни у підготовці майбутніх аграріїв до професійної діяльності. Адже ситуація, яка склалася на сьогодні в аграрній галузі, потребує нового мислення і стратегії природокористування, яка ґрунтується на злагоді з природою і суспільством, здатна задовольнити матеріальні потреби людей, не підтримуючи умов розширеного хижацького відтворення виробництва в майбутньому [4, с.3]. Оскільки безпека життєдіяльності в аграрному комплексі тісно пов'язана з природою, на сьогодні необхідні радикальні зміни природозберігаючого спрямування в світогляді кожного працівника аграрного комплексу, як умова подальшого розвитку цивілізації, перетворення суспільства споживання на суспільство, що керується розумом.

Зв'язок проблеми з важливими практичними завданнями. Проблема ставлення до природи в аграрному комплексі на сьогодні є

однією з найактуальніших. Сучасне людство переживає глобальну екологічну кризу, причинами якої, як зазначає ряд науковців на чолі з професором В. Писаренком [3, с. 26] є пріоритет економічного розвитку та задоволення економічних інтересів без врахування екологічних можливостей природи; переважання відомчих інтересів над загальнолюдськими; низький рівень правосвідомості, екологічних знань та культури; природоспоживацька ідеологія людства. Серед шляхів вирішення екологічних проблем вказані автори відзначають формування нового еколого-правового світогляду молоді, який є однією з підвалин становлення ціннісних орієнтацій особистості і спрямований на раціональне поєднання індивідуальних і суспільних інтересів. У вирішенні екологічних проблем, на їх думку, першорядне значення мають відігравати екологічні знання узгоджені з сучасними вимогами окремої людини, виробництва та суспільства.

Аналіз основних досліджень. Питання формування змісту безпеки життєдіяльності розкрито у ряді навчальних підручників, затверджених МОН України, за авторством Є. Желібо, Н. Заверухи, В. Зацарного, Я. Бедрія, В. Нечай, В. Цапко, Л. Порядочного, В. Заплатинського, С. Апостолюка, В. Джигиря, А. Апостолюка, І. Дуднікової, Ю. Скобло, Т. Соколовської, Д. Мазоренко, Л. Тіщенко, І. Пістуна, А. Березовецького, А. Тубальцева та інших. Праці згаданих науковців спрямовані на вивчення загальної теорії небезпек, спільної для широкого загалу фахівців різної спеціалізації. Їх змістовне наповнення покликане формувати безпеку життєдіяльності у різних галузях господарювання на рівні збереження індивідуального професійного здоров'я, знання суті запобігання та ліквідації ряду небезпек, але недостатнє для повноцінного формування винятково важливого для безпечної діяльності аграріїв ціннісного ставлення до природи. Отже, для ефективного формування безпеки життєдіяльності в аграрних ВНЗ, змістовне наповнення дисциплін комплексу її забезпечення необхідно гармонічно поєднувати з ідеями гуманізації навчального процесу.

Невирішені частини проблеми. Технічне спрямування дисциплін комплексу забезпечення безпеки життєдіяльності аграріїв, недостатній рівень їх наповнення гуманітарними знаннями та, як наслідок, негативний вплив сільськогосподарської діяльності на навколишнє середовище спричиняє потребу пошуку нових підходів у формуванні змісту безпеки життєдіяльності при підготовці майбутніх аграріїв. Вирішення цих проблем, на нашу думку, бере свій початок з формування гуманістичного, ціннісного ставлення кожного аграрія до природи. Першочерговим завданням такого ставлення з позиції безпеки життєдіяльності є пошук науково обґрунтованого компромісу між об'єктами природи і особистістю, який, зрештою, закладе підвалини гармонійного розвитку природи і людства.

Завдання статті – визначити роль гуманітарних знань у формуванні безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв.

Виклад основного матеріалу. Оцінюючи наявні здобутки в напрямку принципів відбору знань для професійної підготовки студентів, ми провели теоретичний аналіз відповідної наукової літератури. Найбільш ефективним для формування безпеки життєдіяльності аграріїв нам видався задум побудови навчального процесу на ціннісній основі О. Белової, Н. Брюханової та В.Коваленко, які основоположними у відборі принципів змісту навчального процесу визначили гуманізацію і гуманітаризацію [5, с. 28]. Гуманізація на їх погляд – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення особистості студента в просторі сучасної культури; створення в ВНЗ гуманітарної сфери, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних орієнтацій і моральних якостей із наступною їх реалізацією в професійній та життєвій сферах.

Гуманітаризація в ВНЗ господарського спрямування, на думку вказаних вчених, передбачає розширення переліку в навчальному процесі гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для отримання системних знань. Зокрема, у їх баченні для негуманітарних ВНЗ розширення номенклатури гуманітарних дисциплін потребує реалізації таких аспектів:

- взаємопроникнення гуманітарного знання та знань природничих і технічних дисциплін;
- розкриття і реалізацію міждисциплінарних зв'язків в освіті, постановку і рішення науково-технічних проблем на межі технічної та гуманітарної сфер;
- забезпечення можливості отримання студентами негуманітарного ВНЗ другої гуманітарної чи соціально-економічної спеціальності;
- підсилення підготовки в правовій, мовленнєвій, екологічній, економічній, ергономічній областях;
- інтегративності навчання, врахування міжпредметних зв'язків: навчальні предмети не повинні сприйматися студентами як окремі, не взаємопов'язані.

Ми цілком підтримуємо таке бачення російських вчених, і вважаємо, що наповнення дисциплін комплексу забезпечення безпеки життєдіяльності в аграрному ВНЗ гуманітарними знаннями уможливить становлення професійного здоров'я, і, як наслідок, формування світогляду, що забезпечить безпеку життєдіяльності аграріїв та стійкість екосистеми. Гуманістичний світогляд дасть поштовх до подальшого збереження професійного здоров'я, різнобічного самовдосконалення як при вивченні інших дисциплін, так і в процесі професійної діяльності.

Важливість гуманістичного світогляду для свідомості аграріїв аргументується тим, що його головні принципи відображаються в логіці поведінки особистості та у її вчинках. Це поняття поєднує дворівневу систему ціннісних оцінок: соціально-психологічний (нижній рівень) і ідеологічний (вищий). Останній перетворює ціннісне відношення в ціннісне

усвідомлення, що є першоосновою оцінюючого осмислення реальності та запорукою успішної діяльності працівника у будь-якій сфері виробництва. М. Каган підтримує думку про визначальну роль світогляду для успішної професійної діяльності [6, с.58 - 75] і характеризує його як систему цінностей, яка відрізняє суспільне світорозуміння особистості (нормативну систему знань про буття), від власного світомоделювання (системи ідеалів окремої особистості) базованого на емоційних переживаннях. Таке розуміння пояснюється тим, що особистість в суспільному житті завжди діє в межах певних цінностей, відповідних власному світогляду, і є при цьому одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних впливів.

Отже, сформувати відповідний сучасним суспільним вимогам світогляд у майбутніх фахівців допоможе аксіологічний підхід до навчального процесу, який передбачає орієнтацію на набір відповідних професійних цінностей.

Оскільки аграрна галузь, на відміну від інших галузей господарювання, передбачає тісний зв'язок з інтенсивним використанням та перетворенням природних ресурсів, то визначальною гуманістичною функцією в процесі професійної підготовки фахівців аграрного профілю до безпечної життєдіяльності, поряд із забезпеченням власного життя та здоров'я, є встановлення ціннісного ставлення до природного середовища. В центрі такого ціннісного ставлення має міститися концепція тісного взаємозв'язку і взаємообумовленості людини та природи, яка базується на гуманістичному світогляді особистості. Необхідно створити систему навчання, спрямовану на забезпечення професійної компетентності, як бази становлення основної цінності в галузі підготовки фахівців до безпечної життєдіяльності – професійного здоров'я та його духовної складової – ціннісного ставлення до природи [7, с.463 - 471]. Гуманітарні знання, як складова аксіологічного підходу, дозволять скорегувати та спрямувати в безпечне русло поведінку аграріїв у сучасному суспільстві, сформувати професійне здоров'я в широкому гуманістичному розумінні та закласти підвалини ціннісного відношення до навколишньої дійсності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сьогодні, на нашу думку, перспективним кроком у напрямку подолання суперечностей та недоліків забезпечення безпеки життєдіяльності аграріїв має стати проектування навчального процесу на аксіологічній основі, яке передбачає визначну роль гуманітарних знань в навчальному процесі. Гуманітарні знання при формуванні безпеки життєдіяльності призначені сприяти усвідомленню, що в центрі уваги повинна бути людина, як головна цінність суспільства, та виховувати в ній гуманне, свідоме ставлення до питань особистої безпеки і безпеки оточення в усіх сферах відносин; забезпечити якісне засвоєння нового стереотипу поведінки гуманістичного спрямування.

Ідея актуалізації гуманістичного спрямування дисциплін комплексу забезпечення безпеки життєдіяльності покликана гармонізувати взаємовідносини людини і природи, спроектувати ціннісне ставлення до

основного об'єкта діяльності аграріїв – природи. Адже інтереси аграріїв мають бути спрямовані в русло загальних, суспільних інтересів, на світський характер природоохоронної освіти. Сьогодні необхідно усвідомити, що науково обґрунтований В. Вернадським етап еволюції ноосфери, коли людина повинна прийняти на себе відповідальність за подальший розвиток людства і всієї планети вже настав. Людина в історично обмежені строки повинна змінити свої ідеали, інтереси, потреби і стати особистістю ноосферної формації, здатною відповідально направляти безпечний розвиток суспільства та життя на нашій планеті.

Література

1. Коваль П. Роль гуманітарних дисциплін у вирішенні проблеми гармонійно розвиненої особистості // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 рік. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 306 с.
2. Пуляк О. В. Дидактичні засади професійної підготовки вчителів природничих дисциплін з безпеки життєдіяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Пуляк. – Кіровоград, 2006. – 199 с.
3. Агроекологія: Навч. посібник / [О. Ф. Смаглій, А. Т. Кардашов, П. В. Литвак та ін.] – К. : Вища освіта, 2006. – 671с.
4. Агроекологія: теорія та практикум / [В. М. Писаренко, П. В. Писаренко, В. І. Перебийніс та ін.] – Полтава : Інтер-Графіка, 2003. – 318с.
5. Белова Е. К. Методологические основы дидактических технологий: [монографія] / Белова Е. К., Брюханова Н. А., Коваленко В. Э. – Х. : УИПА, 2008 – 132 с.
6. Слостенин В. А. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с.
7. Чугуй Л. В. Аксиологічні засади формування змісту безпеки життєдіяльності як превентивний проект збереження професійного здоров'я майбутніх аграріїв / Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми, 2010. – № 1 (3).

Решетова І.

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.112

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті здійснюється системне дослідження царини вітчизняної історичної науки стосовно питань сучасного стану наукової розробки організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів другої половини ХХ століття. Автор доводить, що сучасна наукова парадигма продукує інтеграцію знань різних

наук, що у площині науково-дослідної роботи дає можливість створення об'ємної картини досліджуваного питання й уможливило проведення його комплексного, всебічного аналізу.

Ключові слова: Вчена рада, організаційно-педагогічна діяльність, друга половина ХХ століття.

Решетова И.

аспирантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
УЧЕНЫХ СОВЕТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВЫСШИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХХ
ВЕКА (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

В статье проводится системное исследование отечественной исторической науки относительно вопросов современного состояния научной разработки организационно-педагогической деятельности Ученых советов отечественных высших педагогических учебных заведений второй половины ХХ столетия. Автор доказывает, что современная научная парадигма продуцирует интеграцию знаний разных наук, что в плоскости научно-исследовательской работы дает возможность создания объемной картины исследуемого вопроса и проведения его комплексного, всестороннего анализа.

Ключевые слова: Ученый совет, организационно-педагогическая деятельность, вторая половина ХХ века.

Reshetova I.

graduate student of department of pedagogics of the Slovyansk state pedagogical university

**TO ORGANIZATIONALLY-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF
SCIENTIFIC ADVICES OF DOMESTIC HIGHER PEDAGOGICAL
ESTABLISHMENTS OF THE SECOND HALF OF XX AGE
(HISTORICAL ASPECT)**

In the article there is systematically investigated the sphere of the native historical science in relation to the questions of the modern state of the scientific development of the organizing and pedagogical activities of the native educational establishments of the second half of the 20th century. The author proves that modern scientific paradigm produces the integration of knowledge of different science that in the space of the scientific research work gives the opportunity to create the volumetric picture of the investigated question and multiplies the implementation of its complex and deep analysis.

Key words: scientific council, organizing and pedagogical activity, the second half of the 20th century.

Актуальність теми дослідження. Постановка проблеми. Сучасні процеси освітньо-педагогічних змін відбуваються в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених як глобалізаційними процесами, широким розповсюдженням нових освітніх технологій,

сучасних засобів інформації та комунікації, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Ці чинники обумовлюють, з одного боку, розвиток незалежності та демократії в Україні, її національне відродження, а з другого, – модернізацію та гуманізацію сучасної системи освіти в цілому. Важливе місце в цьому складному та багатогранному процесі належить вищим навчальним закладам, що готують майбутніх фахівців до життя і кваліфікаційної професійної діяльності в динамічних сьогоденних умовах глобалізації суспільства, формує в молодого покоління сучасне мислення, національну ідентифікацію та самоідентифікацію, свідомого громадянина української нації.

- Сучасна наукова парадигма продукує інтеграцію знань різних наук, що у площині науково-дослідної роботи дає можливість створення об'ємної картини досліджуваного питання й уможливує проведення його комплексного, всебічного аналізу.

Варто зазначити, що надзвичайно близькою до історико-педагогічної науки є історична наука. Проекція наукових парадигм історичної та історико-педагогічної наук у площині дослідження питання організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вищих вітчизняних педагогічних навчальних закладів візуалізує фундаментальність окресленої вище проблеми.

Мета дослідження – здійснення системного дослідження царини вітчизняної історичної науки стосовно питань сучасного стану наукової розробки організаційно-педагогічної діяльності вітчизняних педагогічних вищих навчальних закладів другої половини ХХ століття.

- **Виклад основного матеріалу.** Варто зазначити, що у площині історичної науки глибоко досліджуються питання вищої школи України у другій половині ХХ століття. Серед провідних вчених-істориків привертає увагу дисертаційна робота О.М. Сергійчука «Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953–1964 рр.», яка присвячена дослідженню становища та розвитку вищої школи України в умовах лібералізації суспільного життя. У дисертації розкрито історичний аспект реформування вузів, набору та підготовки студентства, забезпечення вищих навчальних закладів науково-педагогічними кадрами, їх матеріально-технічне та фінансове забезпечення. Варто зазначити, що місце Вчених рад у цих процесах дотепер не було виокремлено, проте глибоко та ґрунтовно розкриваються питання політизації та русифікації навчального та виховного процесів у вищих навчальних закладах, висвітлюється вплив на навчальний процес Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.), який значно послабив позицію української мови в Україні та привів до посилення й поширення руху української інтелігенції на її захист [7].

Відновленню та розвитку системи вищої освіти в Україні в період 1943-1950 рр. присвячено дисертаційне дослідження Т.В. Васильчук, в якому велику увагу приділено питанням впливу суспільно-політичних процесів на систему вищої освіти та формування світоглядних орієнтирів студентської молоді, розкриваються труднощі та здобутки, напрямки відновлення діяльності вищих навчальних закладів після війни, діяльність Вченої ради у відновленні навчального процесу, розвитку наукових досліджень, діяльність зі збільшення кількості студентів і професорсько-викладацького складу навчальних закладів і поліпшення якості вищої освіти [1].

Важливі узагальнення щодо питань розвитку вітчизняної освіти в умовах тоталітаризму містяться в монографічних працях вчених-істориків Б.Кравченка [2] та А.Русначенка [5]. Аналізуючи національні стосунки у СРСР в 1950 – 1960-х роках, автори розкривають особливості молодіжного руху в умовах тогочасного тоталітарного режиму, провідним об'єктом дослідження є мовне питання у вищих навчальних закладах. Науковці роблять висновок, що внутрішня організаційно-педагогічна, наукова діяльність вищих навчальних закладів, а від так і Вчених рад була повністю підпорядкована Міністерству вищої та середньої освіти СРСР, що значно гальмувало розвиток досліджень вітчизняних науковців, активно сприяло політиці русифікації українського студентства [2], [5].

Як варіант комплексного дослідження наукових і культурно-освітніх процесів в Україні другої половини ХХ століття є колективна монографія провідних вчених-істориків П.П.Панченка, М.Р.Плюща, Л.А.Шевченка та інших за загальною редакцією П.П.Панченка [9]. Продовжуючи тему національно-мовної політики СРСР у галузі освіти, науковці роблять висновок про те, що гальмування розвитку та використання української мови у вищих навчальних закладах освіти мало штучний характер. Партійно-рядянські державні установи жорстко контролювали та обмежували науково-педагогічну діяльність вищих навчальних закладів щодо розробки наукових тем з українською проблематикою, використання української мови у навчальному процесі і т.д., а організаційно-педагогічна діяльність Вчених рад була зведена до чіткого виконання рішень, наказів, настанов керівництва СРСР [9].

Окремі аспекти діяльності Вчених рад радянського періоду досліджено в дисертаційних роботах вчених-істориків, а саме: Ю. Легуна [3], К. Мельника [4], Т. Сидорчука [8]. Варто зазначити, що дослідження загально окреслюють стан вищої освіти в період «хрущовської відлиги», не відзначаючи негативного впливу політики тоталітаризму керівництва СРСР на розвиток українського освітнього простору: політизація наукового, навчально-виховного процесу вищого закладу освіти, тиск цензури на періодичні фахові видання вищих навчальних закладів на території України, вилучення політично небезпечної, шкідливої літератури з полиць вузівських бібліотек і т. д.

• Особливу увагу науковців-істориків привертає система вищої освіти України кризового періоду межі століть 90-ті рр. ХХ – початок ХХІ століття. Глибоко і ґрунтовно це питання висвітлено в дисертаційній роботі Н.М. Сафонові «Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект». Дослідження розкриває трансформацію основних функцій вищої школи всіх рівнів акредитації відповідно до принципів Болонської системи, а від так і Вченої ради, а саме: якісні зміни у складі викладацьких кадрів й особливості розвитку їх наукової діяльності; зміни у складі студентів внаслідок реформування системи вищої освіти, впровадження нових технологій і форм навчального процесу [6].

Висновок. Сучасні історичні дослідження ґрунтовно аналізують питання становлення та розвитку вищої школи України в умовах лібералізації суспільного життя; в період 90-тих рр. ХХ – початок ХХІ століття розкривають трансформацію основних функцій вищої школи всіх рівнів акредитації відповідно до принципів Болонської системи, а від так і Вченої ради; окреслюють діяльність Вченої ради у відновленні навчального процесу післявоєнного періоду, розвитку наукових досліджень, діяльність зі збільшення кількості студентів і професорсько-викладацького складу навчальних закладів і поліпшення якості вищої освіти; характеризують національні стосунки у СРСР в 1950 – 1960-х роках, розкривають особливості молодіжного руху в умовах тогочасного тоталітарного режиму; загально окреслюють стан вищої освіти в період «хрущовської відлиги»; аналізують мовну політику уряду СРСР.

Отже, проекція історичної та історико-педагогічної наук у площині науково-дослідної роботи візуалізує фундаментальність проблеми організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних вищих навчальних закладів освіти другої половини ХХ століття.

Література

1. Васильчук Т.В. Відновлення та розвиток системи вищої освіти в Україні (1943-1950 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 / Т.В. Васильчук. – Запоріжжя, 2007. – 19 с.
2. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ століття / Б. Кравченко. – К. : Основи, 1997. – 423с.
3. Легун Ю.В. Розвиток науки в Україні у 60-х роках ХХ століття : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / Ю.В. Легун. – К., 1995. – 204с.
4. Мельник К.М. Розвиток науки в Україні у 1950-х роках ХХ століття : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / К.М. Мельничук. – К., 1999. – 204с.
5. Русначенко А. Національно-визвольний рух в Україні. Середина 50-х-поч.-90-х років / А. Русначенко. – К. : Вид-во імені Олени Теліги, 1998. – 720с.
6. Сафонова Н.М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 / Н.М. Сафонова. –Луганськ, 2005. – 24 с.
7. Сергійчук О.М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953 1964 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / О.М. Сергійчук. – Київ, 2002. – 23 с.

8. Сидорчук Т.Г. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920 – 1970 рр.) : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / Т.Г. Сидорчук. – Запоріжжя, 1998. – 239с.

9. Україна: друга половина ХХ століття. Нариси історії / [авт. тексту П.П.Панченко, М.Р.Плющ, Л.А.Шевченко та ін.]. – К. : Либідь, 1997. – 350с.

Мараховська Н.

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови
Маріупольського державного університету*

УДК 371.315.6:51

ВПРОВАДЖЕННЯ ТРИВІУМ-ТРЕНІНГУ В ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність понять «професійна ідентичність майбутніх учителів іноземної мови» (цілісна система мотиваційного, когнітивного, змістового, контрольо-корегувального компонентів) і «тривіум-тренінг» (метод навчання, метою якого є реалізація педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови (спрямування на досягнення успіху в педагогічній діяльності, здобуття сукупності інтегрованих знань, забезпечення розвитку умінь, збереження стійкої позиції суб'єктів педагогічній діяльності). Розглянуто особливості впровадження тривіум-тренінгу в педагогічний процес ВНЗ як способу формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови, надано методичні рекомендації щодо його проведення.

Ключові слова: професійна ідентичність, тривіум-тренінг, майбутні вчителі іноземної мови.

Мараховская Н.

*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
Маріупольского государственного университета*

ВНЕДРЕНИЕ ТРИВИУМ-ТРЕНИНГА В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ВУЗА КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрыта сущность понятий «профессиональная идентичность будущих учителей иностранного языка» и «тривіум-тренинг». Рассмотрены особенности внедрения тривіум-тренинга в педагогический процесс ВУЗа как способа формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка, даны методические рекомендации относительно его проведения.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, тривіум-тренинг, будущие учителя иностранного языка.

Marakhovska N.

*- Candidate of Pedagogical Sciences, an associate professor of English
Language Chair of Mariupol State University*

IMPLEMENTING TRIVIUM-TRAINING INTO PEDAGOGICAL PROCESS OF H.E.E. AS A METHOD OF MOULDING PROFESSIONAL IDENTITY OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

In the present article the notions “professional identity of prospective foreign language teachers” and “trivium-training” have been defined. Peculiarities of introducing the trivium-training into pedagogical process of H.E.E. as a method of moulding professional identity of prospective foreign language teachers have been considered, methodological recommendations concerned with its conducting have been given.

Keywords: *professional identity, trivium-training, prospective foreign language teachers.*

Постановка проблеми і загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів зумовлює підвищення вимог до підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вони повинні опанувати іноземну мову не тільки як засіб міжкультурної комунікації, але й як засіб здійснення професійної діяльності. Як свідчить досвід практичної діяльності у ВНЗ, багато випускників досконало володіють двома іноземними мовами, здатні орієнтуватися в широкому інформаційному просторі, тобто приймають позицію суб'єкта іншомовної комунікації, але, на жаль, не сформували позицію суб'єкта педагогічної діяльності. Таким чином, актуальною є проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної 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. Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені розглядають професійну ідентичність як мету, процес, результат, чинник, регулятор, стан, характеристику. Так, на думку багатьох дослідників [4; 8; 9], професійна ідентичність розглядається як провідна мета професійної підготовки. Іноземні вчені П. Бротт та Л. Кайз [7] визначають професійну ідентичність як процес самоконцептуалізації, тобто формування уявлень особистості про саму себе як професіонала в процесі взаємодії з іншими людьми. Ж. П. Вірна [2] вважає, що професійна ідентичність є результатом дії особистісного прийняття професії, а О. П. Белінська [1] зазначає, що її можна розглядати і як чинник стабільності, соціального статусу індивіда. На думку О. П. Єрмолаєвої [3] професійна ідентичність виступає регулятором, який забезпечує необхідний ступінь професійного центризму й стійкої професійно-ментальної позиції. Ю. П. Поваренков [5] розглядає професійну

ідентичність як емоційний стан, в якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху, а Л. Б. Шнейдер [6] – як якісну характеристику особистості.

Узагальнюючи розглянуті підходи до визначення сутності поняття «професійна ідентичність», можна стверджувати, що всі вони розкривають лише його певну ознаку. Крім того, ще недостатньо досліджено способи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземної мови, котрі б можна було впровадити в педагогічний процес ВНЗ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття сутності понять «професійна ідентичність майбутніх учителів іноземної мови» та «тривіум-тренінг», вивчення питань впровадження тривіум-тренінгу в педагогічний процес ВНЗ як способу формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови, а завданнями – визначення мети, форм, етапів, та вимог до його проведення, наведення прикладів конкретних методик та вправ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Визначаємо професійну ідентичність майбутніх учителів іноземної мови як цілісну систему, яка містить наступні компоненти: мотиваційний (мотиви професійно-педагогічної діяльності), когнітивний (сукупність інтегрованих знань: теоретичних, операційних та аксіологічних з педагогіки, психології, спеціальності та інших наук), змістовий (професійно-педагогічні вміння), контрольо-корегувальний (позиція суб'єкта педагогічної діяльності). Цілісне визначення професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови вимагає технологічного забезпечення її формування в рамках системного підходу.

На жаль, освітній процес у ВНЗ страждає ізольованістю загальногуманітарного циклу дисциплін від професійно спрямованого і це негативно впливає на розвиток особистості майбутнього фахівця, який не володіє духовною спадщиною і не вміє переносити досягнення в галузі інших наук на сферу власної діяльності. Тому, тривіум-тренінг (лат. *trivium*, букв. – перетин трьох доріг) за аналогією із циклом «вільних наук», що складала основу світської освіти в Середньовіччі, об'єднує три напрями дисциплін: соціально-філософські, психолого-педагогічні та мовознавчі.

Тривіум-тренінг як метод навчання передбачає засвоєння студентами інтегрованих знань, опанування системи практичних дій, необхідних для якісного здійснення педагогічної діяльності, залучення до духовних цінностей, виховання інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до учнів, педагогічної діяльності, самовдосконалення себе як суб'єкта педагогічного процесу.

Слід наголосити, що проведення тривіум-тренінгу дозволяє відійти від схематизації студента як майбутнього фахівця та детермінації його

відповідної підготовки, а, навпаки, розвивати майбутнього вчителя іноземної мови як багатогранну особистість, виявляти в ньому неповторні, індивідуальні якості, спонукати його до активної участі в проектуванні та розвитку власної професійної діяльності.

Учасники тривіуму-тренінгу повинні вивчити проблему ідентичності в різних аспектах. Викладачеві потрібно розкрити студентам сутність ідентичності як індивідуального сенсу самості та унікальності (філософський аспект); звернути увагу на зв'язок ідентичності з формуванням «Я-образу», який зумовлює дотримання людиною ролевих моделей відповідно до очікувань інших людей (психологічний аспект); показати співвідношення професійної ідентичності із соціальною, яка відбиває приналежність особистості до певної групи (соціальний аспект). Відомо, що ідентичність формується в діяльності та спілкуванні, тому важливо побудувати тривіум-тренінг на комунікативно-мовленнєвій основі, підібрати чи створити знакові, поведінкові, ігрові дискурси (мовознавчий аспект) та трансформувати їх у процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови (педагогічний аспект).

Метою тривіум-тренінгу є реалізація наступних педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови:

- 1) спрямування майбутніх учителів іноземної мови на досягнення успіху в педагогічній діяльності;
- 2) здобуття майбутніми учителями іноземної мови сукупності інтегрованих знань для їх якісного засвоєння;
- 3) забезпечення розвитку умінь майбутніх учителів іноземної мови
- 4) в процесі навчання з метою засвоєння ними педагогічних дій та ролей для
- 5) якісного здійснення педагогічної діяльності;
- 6) збереження майбутніми учителями іноземної мови стійкої позиції
- 7) суб'єктів педагогічній діяльності.

Реалізацію першої умови забезпечить створення ситуацій успіху, надання майбутнім учителям іноземної мови установок на акмеологічні ідеї, заповнення ними персональних карт досягнень, зміна стилю викладача від «ідеалізованого впливу» до наділення повноваженнями. Так, викладач намагається бути взірцем для студентів, демонструючи впевненість, енергійність, доброзичливість, створюючи оптимістичну картину майбутніх досягнень кожного члена групи, віру в його сили та успіх. Реакція студентів виявляється в довірі викладачеві, прагненні бути схожим на нього. Поступово, коли зміцніє емоційний зв'язок, викладач повинен використовувати підхід наділення повноваженнями, надаючи студентам більшої відповідальності й свободи в діяльності.

Також для реалізації першої педагогічної умови доцільно проводити аутотренінги, залучати самих студентів до проведення, тим самим забезпечуючи їм можливість давати установки одногрупникам, створювати позитивний психологічний фон, в якійсь мірі керувати психологічними процесами у групі, розвивати перцептивні, комунікативні та організаторські вміння.

З метою реалізації другої педагогічної умови доцільно використовувати різні форми презентації нового матеріалу (інтерактивні, «сократичні» лекції), прийоми ейдетики (системи запам'ятовування за допомогою образної пам'яті, «малювання» в думках образів слів, понять), створювати штучні напружені ситуації (вправа «Тридцять кілограмів книг»), які передбачають пошук та обробку великого обсягу інформації за обмежений період часу та, відповідно, самостійне здобуття знань студентами.

Проведення «мішанін», «криголамів» (комунікативних вправ, метою яких є подолати психологічні бар'єри в спілкуванні, навчитися легко входити в контакт з іншими людьми); моделювання й програвання у формі ділових та рольових ігор педагогічних ситуацій, що вимагають вирішення конфліктів між учасниками педагогічного процесу, у яких учитель виконує ролі як лідера, так і підлеглого; виконання вправ на регуляцію та самоуправління емоціями сприятиме реалізації третьої умови.

Реалізацію четвертої педагогічної умови уможливить набуття студентами практичного досвіду педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах. При цьому доцільно запропонувати студентам вести спеціальний щоденник з метою узагальнення набутого педагогічного досвіду, самооцінки себе як суб'єкта педагогічної діяльності, аналізу власних почуттів, опису найяскравіших переживань, фіксації особистісних та професійних змін. Для викладача щоденник дозволить, по-перше, одержати інформацію про студента як про індивідуальність, по-друге, діагностувати його труднощі та проблеми й, відповідно, визначити міру допомоги. Вважаємо, що студентам доцільно вести щоденник за рубриками, рекомендованими К. Вікерсом та С. Морганом [10, с. 32]:

1) план, цілі, завдання роботи; 2) стратегії, способи досягнення поставленої мети; 3) щоденні (щотижневі) записи про успіхи, досягнення або проблеми, труднощі при виконанні роботи; 4) заходи по усуненню проблем, самовдосконаленню; 5) ідеї, думки, пропозиції.

На наш погляд, доцільними є наступні етапи проведення тривіум-тренінгу:

1. Настроювання. На початку тривіум-тренінгу учасникам даються установки на доброзичливість, психологічний комфорт, плідність і значимість заняття, успішність кожної особистості. Застосовуються вправи-розминки та мішанини або аутотренінг. Вони забезпечують

переведення денних збуджень на саморегуляцію і самовідновлення організму й розвиток умінь саморегуляції.

2. Закріплення і контроль попередніх знань. Студентам пропонується невеличка письмова робота, яка потребує репродукції і реконструкції засвоєного матеріалу і є спрямованою на активізацію знань. Завдання містять розподіл інформації за категоріями, багаторівневе опитування, складання Т-схем, таблиць, діаграми Вена тощо.

3. Презентація нового матеріалу, який подається в декількох режимах:

1) без підготовки студентів; 2) самостійне вивчення матеріалу студентами і презентація однокласникам; 3) спроба інтуїтивно визначити (усно чи письмово) зміст нового матеріалу.

Традиційне викладення матеріалу викладачем у формі лекції передбачає пасивну роль слухачів. Але тривіум-тренінг повинен викликати зміни в учасників, пробудити їх думки, спонукати до продукування ідей, і це необхідно робити навіть під час інформаційного блоку. Тому необхідною є зміна ролей і лектора, і слухача. Так, викладач, презентуючи новий матеріал, може виконувати різноманітні ролі з метою зацікавлення аудиторії та залучення її до сумісної роботи, а саме:

1) роль демонстратора, який готує необхідну наочність, роздавальний матеріал, але розміщує на них частину матеріалу, якої спочатку не торкається, а потім презентує слухачам для аналізу й обговорення, а після цього коментує. Наочність може відображати положення, протилежні тому, що говорить викладач, а також відображати образне, невербальне відтворення матеріалу, що викладається усно;

2) роль керівника майстерні, який активно залучає студентів до роботи. Поділяє матеріал на короткі частини та після викладення кожної працює зі студентами в інтерактивному режимі, поділяє їх на мікрогрупи, пропонує поміркувати, обговорити те, що вони почули, і висловитися з цього приводу;

3) лекторський дует – два викладачі чи викладач зі студентом презентують новий матеріал. Важливим є не просто говорити по черзі, викладаючи кожен свою частину матеріалу, а розіграти діалог чи представити протилежні точки зору. Відповідно, ведучі повинні по-різному взаємодіяти з аудиторією;

4) роль делегатора, який, перш ніж розпочати лекцію, запрошує двох добровольців для допомоги. Вони виконують роль «дзеркал» для того, щоб визначити, чи зрозуміли лекцію слухачі. Після викладення частини лекції викладач просить одного з помічників пояснити, що він почув, а іншого – доповнити за необхідності. Якщо потрібно, викладач пояснює матеріал знову. У другій версії – викладач у кінці заняття запитує слухачів «Про що ви дізналися сьогодні?» й слухає відповіді різних учасників або викликає одного з них для підсумовування;

5) роль експериментатора, котрий при викладенні лекції виявляє особистий досвід студентів («Як ви це робили? Чи це спрацювало?»). Порушує проблеми, які можна вирішити, використовуючи інформацію, що міститься в лекції, або викликає одного добровольця й показує з його допомогою, як можна чомусь навчитися, наприклад, як запам'ятовувати нові слова. Слухачів заохочують до висловлювань та міркування. Це сприяє їх активній позиції на занятті. Сам викладач повинен бути готовим реагувати на непередбачені висловлювання, питання, результати.

4. Первинне закріплення нового матеріалу і повторення попереднього. Студентам повідомляється проблема, яку потрібно вирішити на основі нових і раніше одержаних знань. Завдання складаються із «input» – того, що дається студентам: інструкції, засоби, відібрані або створені викладачем чи студентами, та «outcomes» – результатів навчання, вихідної продукції: текстів, резюме, таблиць, презентацій тощо.

Завдання на закріплення матеріалу поділяються на три групи: «thought-provoking» – ті, що забезпечують конструктивний виклик (constructive challenge), актуалізацію знань, «пробудження» думок, коли перед студентами ставиться проблема; «idea-forming» – ті, що активізують конструктивне мислення (constructive thinking), сприяють генерації ідей у пошуках способів вирішення проблеми; «problem solving» – ті, що сприяють вирішенню проблем, підводять студентів до прийняття конструктивного рішення (constructive decision). Завдання виконуються в груповому режимі.

Перша група завдань містить input: дилеми, питання SPIN, багаторівневе опитування, історії з помилками, образи з картинками, тести для аудіювання. При цьому використовуються візуальні засоби, що містять інформацію: постери, малюнки, опорні схеми, фотографії. Outcomes (кінцеві продукти) включають створені студентами інформаційні ціпочки, асоціації, помітки.

Друга і третя група завдань передбачають моделювання й програвання у формі ділових та рольових ігор педагогічних ситуацій, що потребують вирішення конфліктів між учасниками педагогічного процесу, в яких учитель виконує ролі як лідера, так і підлеглого. Студентські outcomes – колективні записні книжки, таблиці припущень, дискусійні сітки, Т-схеми, сенкани.

5. Комунікативна релаксація – ігрові комунікативні вправи, які виконуються в індивідуальному, парному (або в мікрогрупі) або колективному режимі. Індивідуальний усний виступ студента повинен містити елемент новизни з метою зацікавлення аудиторії. Парні вправи дають можливість поділитися думками один з одним. Студенти виконують такі вправи на місцях, без зміни мовленнєвих партнерів, та в русі, зі зміною партнерів. Цікавою і доцільною формою роботи в парах є спонтанне виконання завдань студентами. Останнім відводиться час лише на ознайомлення з ситуацією, а потім студент зі своїм мовленнєвим партнером мають одразу її реалізувати. Одним з прийомів колективної

роботи, який потребує високої організованості й використовується на етапі практики в спілкуванні, є «натовп», що передбачає вільне пересування студентів під час зміни мовленнєвих партнерів.

6. Підведення підсумків. Викладач і студенти сумісно аналізують хід тривіум-тренінгу і його результати, їх відповідність очікуванням. Учасники знаходять й виправляють свої помилки та недоліки, порівнюють, чого хотіли домогтися та що отримали, роблять висновки щодо досягнення кращих результатів.

Детермінантою ефективності тривіум-тренінгу є позитивні зміни, які відбуваються з особистістю майбутнього вчителя іноземної мови – сформованість компонентів його професійної ідентичності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, професійну ідентичність майбутніх учителів іноземної мови визначено як цілісну систему мотивів, знань, умінь та позиції, сформованість яких забезпечить успішне здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Тривіум-тренінг виступає і як метод навчання, що об'єднує три напрями дисциплін (соціально-філософські, психолого-педагогічні та мовознавчі), і як спосіб формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Перспективами подальших пошуків у даному напрямку може бути вивчення особливостей створення карт успіху, проведення акмеологічних майстерень як способів формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

Література

1. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы / Е. П. Белинская // Социальная психология в современном мире. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 42-61.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж. П. Вірна. – Луцьк: ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
3. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – М.: 1998. – Т. 19. – №4. – С.80-87.
4. Коропецька О. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні / О. Коропецька // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007. – Т. IX, част. 3. – С. 152-158.
5. Поваренков Ю. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
6. Шнейдер Л. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Шнейдер. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2007. – 128 с.
7. Brott P. E. Developing the Professional Identity of First-Year Teachers Through a “Working Alliance” [Електронний ресурс] / P. E. Brott, L. T. Kajs. – National Association for Alternative Certification, 2009. – Режим доступу: <http://www.alt-teachercert.org/Working%20Alliance.html>
8. Henkel M. Academic Identities. Policy Change in Higher Education / M. Henkel. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2000. – 184 p.

9. James N. Teacher Professionalism, Teacher Identity: How Do I See Myself? / N. James. – UK: University of Leicester, School of Education, 2003. – 158 p.

10. Vickers C. Learner Diaries / C. Vickers, S. Morgan // Modern English Teaching. – UK, 2003. – № 12. – P. 29-34.

Коваленко С.

*– старший викладач кафедри геодезії, картографії та землеустрою
Чернігівського державного інституту економіки та управління*

УДК 377.3

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ –БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розкрито особливості функціонування професійно-орієнтованого інформаційно-навчального середовища графічної підготовки майбутніх інженерів-будівельників в умовах технічного ВНЗ. Дана характеристика основних форм графічної підготовки майбутніх фахівців. Здійснено обґрунтований відбір комплексу спеціальних методів графічної підготовки засобами інформаційних технологій. Доведено, що мета графічної підготовки детермінована соціальним замовленням суспільства. Визначена основна мета графічної підготовки – це формування компонентів графічної компетентності студента у процесі навчання графічним дисциплінам.

Ключові слова: *інформаційно-навчальне середовище, зміст графічних дисциплін, графічні знання, графічні уміння.*

Коваленко С.

– старший преподаватель кафедры геодезии, картографии и землеустройства Черниговского государственного института экономики и управления

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ- СТРОИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрыты особенности функционирования профессиональноориентированного информационно-учебной среды графической подготовки будущих инженеров –строителей в условиях о высшего учебного заведения технического профиля. Дана характеристика основных форм графической подготовки будущих специалистов. Сделан обоснованный выбор комплекса специальных методов графической подготовки средствами информационных технологий. Доказано, что цель графической подготовки определяется социальным заказом общества. Определена основная цель графической подготовки, которая состоит в формировании ком понентов графической компетентности студента в процессе изучения графических дисциплин.

Ключевые слова: *информационно-учебная среда, содержание графических дисциплин, графические знания, графические умения.*

Kovalenko S.

– senior teacher of department of geodesy, cartography and organization of the the use of land of the Chernigov state institute of economy and management

SALES MODELS OF GRAPHIC COMPETENCY FUTURE CIVIL ENGINEERS THROUGH INFORMATION TECHNOLOGY

The article exposed the functioning professionally oriented information and learning environment graphics training future engineers in a technical university, the description of the basic forms of graphic training of future specialists and a selection of special methods of complex graphic tools of information technology training.

Keywords: *information and learning environment of graphic content disciplines, knowledge of graphics, graphic skills.*

Постановка проблеми. Графічна підготовка в технічному ВНЗ, особливо в умовах різнобічного використання системних засобів ІТ, інтенсифікує процес розвитку саме тих професійно важливих особистісних якостей студентів, що сприяють формуванню їхньої графічної компетентності. Такими професійно важливими якостями особистості є: графічні знання, уміння і навички, розумові здібності (критичне, образно-графічне, технічне, творче мислення), комунікативні, методологічні здібності, самостійність, позитивне ставлення до професії та ін., що в підсумку складає графічну компетентність майбутнього інженера-будівельника.

З метою вирішення завдань пошуку шляхів формування і реалізації графічної компетентності студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності нами на інженерно-будівельному факультеті Чернігівського державного інституту економіки та управління було створене професійно-орієнтоване інформаційно-навчальне середовище, яке сприяло безперервному вдосконаленню професійно важливих особистісних якостей майбутніх інженерів-будівельників. У цьому середовищі постійно відбувався взаємний вплив студентів, викладачів, цілей навчання, змісту графічних дисциплін, організаційних форм навчання, засобів і дидактичних процесів.

Метою нашої статті є розкриття особливостей функціонування професійно-орієнтованого інформаційно-навчального середовища графічної підготовки майбутніх інженерів-будівельників в умовах технічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Передовсім, під професійно-орієнтованим інформаційно-навчальним середовищем графічної підготовки студентів розуміємо сукупність: 1) засобів і технологій збору, нагромадження, передачі, обробки і розподілу навчальної та професійно-орієнтованої інформації у галузі графічної діяльності; 2) умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів інформаційно-навчальної

взаємодії між студентами, викладачами та засобами інформаційних технологій (передовсім САПР), а також формуванню пізнавальної активності студентів, за умови реалізації поставленої мети та наповнення навчального процесу графічної підготовки предметним професійно-орієнтованим змістом, відповідними формами, методами і засобами.

Мета графічної підготовки детермінована соціальним замовленням суспільства, а точніше – особливостями і вимогами сучасної професійної діяльності інженера-будівельника. Нами визначена основна мета графічної підготовки – це формування компонентів графічної компетентності студента у процесі навчання графічним дисциплінам. При цьому регламентується виконання низки умов: мета має відповідати переліку компонентів графічної компетентності, що формуються у процесі навчання графічним дисциплінам; мета має бути діагностичною, містити методи її досягнення та проявлятися в навчально-професійній діяльності студента.

Формування графічної компетентності майбутніх інженерів-будівельників зумовлюється *змістом графічних дисциплін*. З іншого боку, з дефініцією графічна „компетентність” асоціюються понятійні категорії „графічні знання”, „графічні вміння”, „навички графічної діяльності”. „Знання” у філософському їх розумінні – суб’єктивний образ, відображення семантичних аспектів об’єктивної реальності у людській свідомості [8]. Знання у широкому сенсі – сукупність понять, теоретичних побудов й уявлень, а у вузькому – дані, інформація. У професійній педагогіці знання трактуються „як накопичена працівником інформація про властивості матеріалів, будову машин, механізмів тощо, методах праці і виробництва, що належать до конкретної професії та спеціальності, а також про загальний культурно-технічний розвиток суспільства. Поняття „знання” у цьому контексті можна співвіднести до поняття „графічні знання”.

Графічні знання є підґрунтям графічних умінь. Існуючі в психологічних і педагогічних енциклопедіях, словниках та монографіях визначення поняття „уміння” [2; 3; 7; 8 та ін.] свідчать про соціальний і набутий характер цього особистісного утворення. Зазвичай, у професійному змісті графічне уміння розглядається як передумова більш високого рівня дії – графічної навички. Графічна навичка – це сформоване, автоматично здійснюване просте вміння графічної діяльності, яке не потребує свідомого контролю і спеціальних вольових зусиль та спрямоване на активізацію технічного мислення на основі набутих знань про закономірності, методи і прийоми цього виду діяльності [6].

Отже, при розробці оптимального змісту графічних дисциплін нами визначалися знання, уміння та навички, які набуватимуть студенти, а також функції цих дисциплін у професійній діяльності інженера-будівельника. Виявлено, що об’єктами вивчення графічних дисциплін є: а) предмет праці: креслення будівельних і машинобудівних конструкцій; б) засоби праці: уміння виконувати креслення з допомогою креслярських

інструментів та графічних редакторів сучасних САПР, які дозволяють виконувати креслення в електронному варіанті; в) зміст і способи діяльності: креслення, проектування, технологія конструювання і т.ін.; г) об'єкт праці: вперше ознайомлення з конструкціями будівель і споруд відбувається при вивченні студентами саме циклу графічних дисциплін; д) об'єкти наук: нарисна геометрія є науково-теоретичним і методологічним підґрунтям професійної діяльності проєктувальників та інженерів-будівельників.

З метою нівелювання розриву між абстрактністю теоретичних методів нарисної геометрії і „природністю” їх використання не лише в курсових та атестаційних проєктах, а й як способів розв'язання інженерних задач у професійній діяльності, при розробці змісту графічних дисциплін нами використовувалися багаторівневі контексти. У загальнопредметному контексті нами окреслено три підконтексти – 1) нарисної геометрії як системного методологічного об'єкта; 2) майбутньої навчально-пізнавальної діяльності на старших курсах; 3) майбутньої професійної діяльності інженера-будівельника. Екстраполюючи це положення на методику навчання інженерній і комп'ютерній графіці та будівельного креслення, нами теоретичний фундамент нарисної геометрії „закладений” в основу навчання графічним дисциплінам (в I семестрі), а також кожна наступна тема розглядалася як елемент цілісної системи навчання графічних дисциплін.

У зв'язку з тим, що навчання графічним дисциплінам має не один об'єкт вивчення, структурування їх змісту у логіці компетентнісно-орієнтованого підходу здійснювалося за допомогою визначення трьох рівнів контекстів:

1) взаємозв'язок змісту графічних дисциплін із графічними компетентностями;

2) взаємозв'язок змісту графічних дисциплін зі змістом інших дисциплін освітньо-професійної програми підготовки інженерів-будівельників;

3) внутрішньодисциплінарні контексти, зокрема:

– звернення до вже отриманих у процесі графічної підготовки знань, умінь і навичок, а також попередньо сформованих ключових і метадисциплінарних компонентів компетентності;

– поточний контекст, що визначає структуру і взаємозв'язки досліджуваних елементів усередині навчальної теми;

– звернення до майбутніх навчальних тем (попередній контекст).

З метою структурування в змісті графічних дисциплін тих чи інших навчальних тем нами були складені матриці технологічних залежностей:

1) компонентів графічної компетентності та змісту графічних дисциплін;

2) компонентів графічної компетентності та дисциплін освітньо-професійної програми напряму підготовки 0601 „Будівництво”;

3) внутрішньодисциплінарних контекстів.

Використовуючи методику, запропоновану А. Киверялгом у посібнику „Методи дослідження у професійній педагогіці”, для оптимального поєднання навчальних тем у змісті програм нами склалися графі [5]. Розробивши декілька варіантів структур програм графічних дисциплін, завдяки змінам розташування навчальних тем у матриці ми отримували різні графі, які наочно демонстрували недоліки структури. Це дозволило вдосконалити структуру програм графічних дисциплін підготовки інженерів за спеціальністю 6.060101 „Промислове та цивільне будівництво”.

Практичний досвід використання розробленого змісту графічних дисциплін засвідчив його об’єктивну відповідність цілям фахової підготовки, механізмам формування графічної компетентності студентів, а також узгодженість зі змістом суміжних спеціальних курсів освітньо-професійної програми підготовки інженерів за спеціальністю 6.060101 „Промислове та цивільне будівництво”.

Форми навчання регламентуються не лише цілями і змістом навчання, а й рівнем науково-технічного розвитку суспільства та матеріально-технічним ресурсом ВНЗ (наявністю необхідного аудиторного фонду, комп’ютерних класів, оснащених сучасними мультимедійними засобами, комп’ютерами, плотерами, сканерами, принтерами тощо). До основних форм графічної підготовки майбутніх інженерів-будівельників, які нами використовувалися з метою реалізації педагогічної моделі формування графічної компетентності студентів, належать:

1. *Лекції* з обов’язковим здійсненням діалогу „викладач – студент – викладач” та використанням за необхідності мультимедійних засобів, методичних роздаткових матеріалів, моделей, плакатів тощо.

2. *Практичні заняття* – сприяли здійсненню зворотного зв’язку викладача та студента з метою закріплення графічних знань, умінь і навичок. Виконання і перевірка професійно-орієнтованих графічних задач, комплексу графічних робіт, а також програмоване опитування (тестове) і система контрольних робіт, на практичних заняттях актуалізувалася використанням багаторівневих контекстів та орієнтацією на формування компонентів професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

3. *Лабораторні роботи* здебільшого з комп’ютерної графіки, на відміну від набуття на практичних заняттях традиційної техніки виконання креслення „від руки”, спрямовувалися на формування умінь і навичок виконання креслень за допомогою сучасних засобів ІТ, передовсім низки сучасних графічних редакторів САПР (AutoCAD; CAD/CAM; KiCad; Mathcad; Qcad; RLPlot; КОМПАС та ін.). Лабораторні роботи проводилися в спеціалізованих комп’ютерних класах для креслення, де поряд з комп’ютерною технікою використовувалися плотер та інтерактивна дошка.

4. *Консультації* з викладачем допомагали студентам якісно виконувати і захищати графічні роботи у визначені терміни. На

консультаціях при особистісному контакті викладача і студента здійснювалося не лише формування графічних знань, умінь і навичок, а й прийомів рефлексії свого професійного розвитку, навичок самостійної роботи тощо.

5. *Самостійна робота студентів* при засвоєнні змісту графічних дисциплін передбачала: а) самостійне освоєння окремих тем графічних дисциплін, використання методів розв'язання професійно-орієнтованих графічних задач, вивчення загальноприйнятих норм і правил виконання креслень (ДСТУ, ЄСКД і СПДБ), удосконалення технік виконання креслень „від руки” і з допомогою графічних редакторів САПР; б) виконання поточного завдання (задач) з навчальних тем і домашніх завдань з комп'ютерної графіки з допомогою вивчених графічних редакторів; в) виконання індивідуальних варіантів розрахунково-графічних робіт з нарисної геометрії, інженерної графіки і будівельного креслення; г) виконання курсової роботи з конструювання і виконання креслення загального вигляду будинку (споруди); д) виконання і захист залікової домашньої роботи з креслення загального вигляду будинку (споруди) за допомогою вивченого графічного редактора САПР; е) підготовка доповідей до наукових студентських конференцій, участь у предметних олімпіадах з графічних дисциплін, робота у студентському проектно-конструкторському бюро, самостійне освоєння і використання на практиці сучасних графічних редакторів, не включених у навчальну програму з комп'ютерної графіки та ін.

Дієвістю й актуальністю вирізнялися інноваційні форми організації занять або їх окремих етапів. У процесі дослідження підтверджена ефективність таких нетрадиційних організаційних форм, як: ігрове проектування, тренінги образної уяви та технічного мислення, інтерактивні заняття на кшталт „мозкового штурму”, „пресу”, „акваріуму” тощо.

Ґрунтуючись на дидактичних принципах, методичних розробках викладачів технічних ВНЗ, власному практичному досвіді нами здійснений відбір комплексу спеціальних методів графічної підготовки засобами ІТ, які впродовж багатьох років апробувалися і коригувалися. Цей комплекс методів нами умовно поділений на дві групи:

1. *Методи організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної графічної діяльності за зразком* (здебільшого репродуктивна графічна діяльність). До них належать:

1.1. *Методи аналогій*. Розрізняють тривіальну аналогію (подібність очевидних, близьких ознак) і нетривіальну (неповну) аналогію, що є проявом механізму творчості [4]. При навчанні роботі з комп'ютерними графічними редакторами ці методи засновані на тому, що кожна версія САПР має струнку об'єктно-орієнтовану структуру, що містить множинні текстові меню і діалогові вікна. Яку б форму не мав модельований об'єкт, студент, який працює у середовищі графічного редактора, використовує аналогічні дії, для вдосконалення яких призначені ті чи інші функції меню

та діалогового вікна. При ускладненні форми моделі або при збиранні „будівельних” деталей з поєднанням різних геометричних поверхонь, а також при створенні електронних креслень на екрані монітора, тривіальна аналогія виявляється недостатньою; потрібно не лише знання аналогічних процедур, а й вибору їх оптимального поєднання і послідовності, тобто виникає проблемна ситуація. Для її усунення, зазвичай, використовується евристичний підхід, тобто деяка здатність інтуїтивного й аналітичного мислення.

Алгоритми розв’язання задач з нарисної геометрії також передбачають використання аналогічних дій. Наприклад, для визначення точки перетину прямої лінії з площиною звичайно достатньо запам’ятати послідовність дій: 1) укласти пряму в допоміжну площину довільного положення; 2) знайти лінію перетину допоміжної площини із заданою площиною; 3) на знайденій лінії перетину цих двох площин знаходиться ця точка. Однак студенти з низьким рівнем просторової уяви складно усвідомлюють цей „процес”, тут на допомогу приходить тривимірна комп’ютерна графіка зі спеціально підібраним колірним і динамічним вирішенням. Зорова пам’ять сприяє подоланню студентами-першокурсниками несвідомих геометричних побудов при розв’язанні комплексних геометричних задач. Ці задачі, поєднуючи в собі декілька простіших позиційних і метричних задач, зумовлюють проблему пошуку оптимального набору і послідовності відомих та понятійних алгоритмів, які асоціюються з декількома знайомими віртуальними образами та процесами. Потреба і доступність оперування віртуальними моделями та їх уявними образами стимулюють формування просторової уяви, асоціативних здібностей, логічного, евристичного і технічного мислення.

1.2. Метод реальної дійсності пов’язаний з реалізацією принципу релевантності (міра відповідності отримуваного результату бажаному) у процесі вивчення графічних дисциплін. Часто студенти, в яких не сформоване образно-графічне мислення, зазнають труднощів в просторовій уяві модельованого засобами комп’ютерної технології геометричного, будівельного, технічного або іншого об’єкта, який існує в реальній дійсності. Звернення до реального виробу, вивчення його форм, пропорцій пришвидшує уявне сприйняття досліджуваного виробу і трансляцію його уявного образу у віртуальну модель.

При створенні електронних креслень студенти зазнають труднощів у виборі необхідної і достатньої кількості зображень, які найбільш повно та коректно відображають форми і розміри всіх елементів будівельних споруд. Вирішити це завдання допомагає реально існуюче креслення. Ефективність цього методу зростає, якщо креслення або ескіз виконаний студентами власноруч.

1.3. Метод віртуальної реальності аналогічний попередньому з тією лише різницею, що студент з метою образного сприйняття зображень на електронному або паперовому кресленні використовує віртуальну

тривимірну модель, яка може бути створена ним самим чи іншим студентом. На цьому методі заснований важливий метод взаємної відповідальності.

1.4. Метод комп'ютерного моделювання безпосередньо пов'язаний з функціональним призначенням графічних редакторів САПР та їх анімаційних додатків. Він дозволяє детально розібрати способи проектування і конструювання будівельних конструкцій. Цей метод ефективний при вивченні усіх без виключення графічних дисциплін, підготовці курсових та атестаційних (дипломних, магістерських) проектів.

2. Методи стимулювання процесу формування графічної компетентності студентів засобами ІТ (здебільшого продуктивна діяльність):

2.1. Метод геометричних трансформацій – ґрунтується на властивостях асоціативності графічних модулів САПР, їх функціональних можливостях перетворювати об'єкти, маніпулювати двовимірними і тривимірними зображеннями віртуальних об'єктів на екрані монітора. Сутність його полягає в тому, що інтелектуальні параметричні інженерно-графічні комп'ютерні технології є системами взаємозалежних об'єктно-орієнтованих модулів. Зміни, здійснені в будь-якому з них, відображаються на всіх інших, що належать до проектованого геометричного, будівельного, технічного чи іншого віртуального об'єкту. Цей метод ефективний у професійній проектно-конструкторській і винахідницькій діяльності. В навчальному процесі цей метод найоптимальніший у процесі віртуально-графічної творчості студентів.

2.2. Метод евристичного комбінування, в основі якого лежить функціональна можливість 3D САПР створювати і редагувати електронні моделі будівельних деталей та інших об'єктів реальності за допомогою послідовного додавання, видалення, перестановки, редагування допоміжних і конструкційних операцій – так званих „фічерів”. Цей метод у різних модифікаціях з успіхом використовувався в режимах моделювання будівельних деталей, складання віртуальних будинків (споруд) і створення електронних будівельних і машинобудівних креслень.

2.3. Метод використання асоціацій – найефективніший при використанні взаємозв'язків і взаєморозвитку ідей студентів щодо шляхів розв'язання професійно-орієнтованих графічних задач. З іншого боку, цей метод отримав творчий розвиток у методі дидактичних асоціацій, коли студенти, використовуючи засобів ІТ, виконували асоційовану з навчально-професійною діяльністю роботу зі створення і модернізації перспективного навчально-методичного забезпечення графічної підготовки. Таким чином, групою студентів під керівництвом дисертанта був розроблений педагогічний програмний продукт „Кульман”, який став ефективним засобом формування графічної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

Висновок. У сукупності правильно поставлені цілі, дидактично відібраний зміст та використовувана методика графічної підготовки майбутніх інженерів-будівельників, заснована на комплексному використанні функціонального та дидактичного потенціалів сучасних засобів ІТ, стали важливими чинниками формування графічної компетентності й уможливили готовність студентів на достатньо високому рівні актуалізації використовувати набуті графічні знання й уміння в навчально-професійній діяльності.

Література

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: ученик: [для студентов] // С.Я. Батышев. – М. : Ассоциация „Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Краткий психологический словарь / [сост. : А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.]. – М. : Политиздат, 1985. – 432 с.
4. Кречетников К.Г. Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения: [монография] / К.Г. Кречетников. – М.: Изд. ОФАП, 2001. – 244 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А.Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
6. Нищак І.Д. Розвиток технічного мислення майбутніх учителів трудового навчання у процесі графічної підготовки засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нищак Иван Дмитриевич. – К., 2009. – 323 с.: іл.
7. Педагогічний словник / Ред. кол. : М.Д. Ярмаченко, І.А. Зязюн, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало [та ін.]; за ред. М.Д. Ярмаченко. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
8. Філософський енциклопедичний словник // Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України; під керівництвом В.І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Курбатова Ю.

- старший викладач Дніпропетровського державного аграрного університету

УДК 378.147

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядається розвиток професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів під час проходження виробничої практики, вплив практичної підготовки на формування професійної самосвідомості студентів. Особлива увага приділяється питанню відповідності підготовки майбутніх агрономів кваліфікаційним вимогам до фахівців. Розглядаються питання поступового формування професійних якостей відповідно до професійних вимог на різних етапах проходження практики. Розглядаються когнітивний, діяльнісний та мотиваційний аспекти розвитку професійних якостей майбутнього агронома.

Ключові слова: професійне становлення, студент, агроном, кваліфікаційні вимоги, виробнича практика.

Курбатова Ю.

- старший преподаватель Днепропетровского государственного аграрного университета

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ АГРОНОМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается развитие профессионального становления будущих специалистов-агрономов во время прохождения производственной практики, влияние практической подготовки на формирование профессионального самосознания студентов. Особое внимание уделяется вопросу соответствия подготовки будущих агрономов квалификационным требованиям к специалистам. Рассматриваются вопросы постепенного формирования профессиональных качеств относительно профессиональных требований на разных этапах прохождения практики. Рассматриваются когнитивный, деятельностный, мотивационный аспекты развития профессиональных качеств.

Ключевые слова: профессиональное становление, студент, агроном, квалификационные требования, производственная практика.

Kurbatova J.

- senior teacher of Dnipropetrovs'k State Agrarian University

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE AGRONOMISTS DURING THE COURSE OF PRACTICAL TRAINING

The article provides the information on professional development of future specialists in agronomy during the course of practical training, the impact on the formation of professional identity of students. Also the question of qualification requirements for specialists is considered. The problems of the gradual formation of competencies regarding the professional requirements in various stages of practical training are described. Cognitive, active, motivational aspects of the development of professional qualities are considered.

Keywords: professional formation, student, agronomist, qualification requirements for specialists, industrial practice.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Агропромисловий комплекс України є однією з провідних галузей економіки держави, яка після переходу до ринкових відносин та входження у СОТ потребує фахівців з новим мисленням і ставленням до професійної діяльності. Підвищуються кваліфікаційні вимоги до фахівців, ринкова економіка диктує необхідність підвищення рівня професійної підготовки й професійної освіти. Водночас сучасний спеціаліст не може досягати професійних успіхів, якщо він не самовдосконалюється, не займається самоосвітою і саморозвитком. У зв'язку з цим одним із

головних завдань, що постає перед вищою аграрною освітою в сучасних умовах, є забезпечення практичної підготовки студентів-аграрників, адекватної вимогам сьогодення.

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. Дослідження науковцями питань професійного становлення майбутніх фахівців спрямовані здебільшого на вивчення питань професійного становлення і формування професійних якостей майбутніх вчителів. Дослідниками вивчалися теоретичні та методичні засади формування професійного становлення, концептуальні підходи до професійного становлення, професійна рефлексія, формування професійної свідомості (Орлов В.Ф.), комплекс педагогічних умов професійного становлення, педагогічна технологія професійного становлення та її компоненти (Петрусенко С.Ю., Мацишин М.О.), практична підготовка майбутніх агрономів з окремих дисциплін (Колосок І.О.). Проте, незважаючи на наявність праць вітчизняних вчених щодо професійного становлення майбутніх фахівців, питання професійного становлення майбутніх агрономів у навчально-виховному процесі аграрного університету потребує окремого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розглянути характеристики професійної діяльності агрономів і вплив виробничої практики на професійне становлення майбутніх агрономів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Специфічне гносеологічне значення поняття “професійне становлення” полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, у генетичному зв'язку із попередніми особистісними станами: студента, агронома-початківця, фахівця-професіонала, як рух між ідеальним і реальним. У цьому ракурсі професійне становлення майбутніх агрономів може бути представлене як:

1) виникнення в особистості нових професійних якостей, що необхідні для здійснення професійної діяльності;

2) психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли вже є ознаки новостворених професійних якостей, але професійна діяльність ще не набула досконалості;

3) рух до розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками та досвідом їхньої реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, умінь і навичок у галузі) і розвитком майстерності, професійної культури; між двома етапами усвідомлення власного “Я”: “Я – студент”, який оволодіває професією і фаховою освітою, і “Я – фахівець на підприємстві” [3].

Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення повинні відповідати тим теоретичним засадам, які покладаються в основу теорії й практики професійної агрономічної освіти. Професійне становлення є одним з найважливіших періодів самовизначення і самотворення фахівця. Розглядаючи проблему професійного становлення майбутніх агрономів, вважаємо важливим спиратися на вимоги до професійних обов'язків агронома та пов'язані з цим професійно важливі якості майбутніх фахівців-агрономів. Їхня підготовка включає, зокрема, знанневий компонент – вивчення загально-біологічних дисциплін, особливостей обробки різних видів сільськогосподарських рослин, організації агротехнічної праці.

Згідно з нормативними документами (типова посадова інструкція, довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників) агроном є фахівцем, який: здійснює організаційно-технологічне керівництво в галузі рослинництва; проводить роботу з упровадження й освоєння науково обгрунтованої системи землеробства та подальшої інтенсифікації рослинництва з метою збільшення виробництва і підвищення якості продукції рослинництва; організовує виконання заходів з підвищення врожайності сільськогосподарських угідь, родючості ґрунтів, раціонального використання робочої сили, сільськогосподарської техніки, правильного застосування органічних та мінеральних добрив, пестицидів, регуляторів росту рослин; бере участь у розробленні технологічних карт сільськогосподарських культур; веде книгу історії полів; упроваджує інтенсивну технологію і передовий досвід вирощування сільськогосподарських культур, заготівлі, реалізації і зберігання продукції землеробства; бере участь у розробленні річних та перспективних планів і завдань розвитку рослинництва й забезпечує їх виконання; визначає терміни та порядок проведення всіх сільськогосподарських робіт у рослинництві; бере участь в організації реалізації продукції рослинництва в умовах ринкової економіки; веде технічну документацію, організовує ведення обліку і встановленої звітності; бере участь у проведенні атестації і раціоналізації робочих місць; контролює додержання робітниками правил охорони навколишнього природного середовища, правил і норм охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту [5].

Агроном на підприємстві повинен бути обізнаним з постановами з питань агропромислового комплексу; наказами, розпорядженнями та іншими керівними матеріалами з виробничої діяльності в галузі рослинництва; агротехнікою і передовими технологіями вирощування сільськогосподарських культур; насінництвом, системою добрив, методами захисту рослин від шкідників, хвороб та бур'янів; стандартами на товарну продукцію рослинництва; досягненнями науки і передовим досвідом у галузі рослинництва; основами ринкової економіки, організацією виробництва, праці й управління; основами трудового і

земельного законодавства; правилами і нормами охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту [5].

Увесь комплекс вимог до фахівця містять державні стандарти професійної підготовки. На нашу думку, щоб випускник аграрного університету відповідав цим вимогам, щоб він міг прийти на виробництво й одразу зануритись у професійну діяльність, він повинен мати конкретно-образне мислення, практичну спрямованість, вміння долати складні ситуації, схильність до дослідницької діяльності, організаторські здібності. Отже, надзвичайно важливим є пошук шляхів розвитку професійного становлення майбутнього агроному в аграрному університеті. Дотримуємось думки про те, що підготовка майбутніх фахівців-агрономів у вищих навчальних закладах є першим етапом їхнього професійного становлення, який безпосередньо пов'язаний з наступним етапом – професійним становленням фахівців у процесі трудової діяльності після закінчення навчального закладу. Велике значення цього етапу підтверджується фактами досить великої плинності кадрів і випадків зміни професії.

З метою набуття майбутніми фахівцями досвіду роботи на підприємстві, а отже, для зменшення плинності молодих професійних кадрів, в умовах підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах освіти до навчального плану зі спеціальності «Агрономія» включено виробничу практику. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в сфері їхньої майбутньої професійної діяльності, формування у них на основі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [6].

Виробнича практика є одним із шляхів професійного становлення майбутнього фахівця. Згідно до Наказу Міністерства освіти № 351 від 20.12.94, практика у вищих навчальних закладах є наскрізною, тобто проводиться, починаючи з першого року навчання, і завершується переддипломною практикою.

Практика на сільськогосподарських підприємствах різної форми власності, безпосередня участь у процесі виробництва дозволяє студентам оцінити умови своєї майбутньої професійної діяльності, вимоги до спеціалістів-агрономів, труднощі майбутньої професії. Водночас виробнича практика є для студентів унікальною можливістю опанувати практичні навички, поглиблюючи теоретичні знання, отримані на заняттях в університеті, і стає додатковим мотиваційним чинником у процесі формування професійної самосвідомості.

З метою розвитку професійних якостей майбутніх фахівців-агрономів практика в Дніпропетровському державному аграрному

університеті організована таким чином, що студенти факультету агрономії проходять її на кращих державних підприємствах регіону, сільськогосподарських товариствах з обмеженою відповідальністю, беруть участь у програмі міжнародного обміну студентами-практикантами з Федерацією обмінів Франція – Україна. Завдяки цій програмі студенти мають можливість проходження виробничої практики як на спільних франко-українських підприємствах, розташованих на території України, так і на підприємствах Франції.

Під час проходження практики майбутні агрономи мають можливість порівняти технології, засоби та умови ведення діяльності сільськогосподарських підприємств і агрофірм. Завдяки тісній співпраці з підприємствами-партнерами визначено кілька етапів практики, узгоджених з навчальним планом. На першому етапі студенти мають можливість ознайомитись із загальними принципами ведення господарства. Як правило, це відбувається на невеликій фермі. Такий розподіл студентів дозволяє вивчити основні засади роботи фермера-агронома: використання сільськогосподарської техніки, добрив, планування роботи невеличкої ферми, засоби підвищення врожайності; взяти участь в організації робіт по догляду за полями та вбиранню врожаю (оскільки практика відбувається в літне-осінній період); ознайомитись із досвідом фермерів щодо збуту та переробки продукції рослинництва.

Керівники практики від підприємства зорієнтовані на те, щоб студенти, починаючи з першого етапу практики, могли відчутися фахівцями. Дослідження показало, що це дає можливість майбутнім агрономам зрозуміти важливість професійного навчання і практичної підготовки, підвищує їхній пізнавальний інтерес до оволодіння знаннями з майбутньої спеціальності. Досвід, набутий студентами під час проходження практики, дає можливість не лише відчутися фахівцем, а й дозволяє навчитися співпрацювати з іншими фахівцями, зав'язати перші професійні контакти з майбутніми колегами.

Наступний етап практики – це робота на великому підприємстві, де студенти мають можливість більш детально ознайомитись з технологічними процесами і відчутися на собі відповідальність агронома, який керує ними у різних галузях рослинництва, адже великі підприємства здебільшого спеціалізуються на вирощуванні певних культур – зернових, польових, овочевих тощо. Отже, відчувши себе фахівцем, студент підвищує свою самооцінку, прагне до професійного самоствердження, розвиває свою професійну культуру.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, перебуваючи на практиці, студент не тільки поглиблює теоретичні знання, але й проходить через процес рефлексії, самооцінки своїх знань та навичок, своїх якостей і станів; розвиває власну самосвідомість. Рівень самооцінки залежить, зокрема, від того, наскільки рівень професійного становлення відповідає

вимогам ВНЗ і підприємств, що є базами для проходження виробничої практики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням окремих видів практики, пошуком інших засобів розвитку професійних якостей майбутніх агрономів, питаннями удосконалення їхньої практичної підготовки в аграрних вищих навчальних закладах.

Література

1. Колосок І.О. Методика практичної підготовки майбутніх агрономів з механізації сільськогосподарського виробництва в умовах ВНЗ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / Колосок І.О. – Київ, 2004. – 20 с.
2. Мацишин М.О. Педагогічна технологія професійного становлення майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Мацишин М.О. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
3. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Орлов В.Ф. – Київ, 2004. – 44 с.
4. Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Петрусенко С.Ю. – Одеса, 2009. – 20 с.
5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Випуск 2. – Сільське господарство та пов'язані з ним послуги [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1021.1961.0>.
6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.93 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти № 351 від 20.12.94)[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?4944>.
7. Посадова інструкція агронома [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: http://www.jobs.ua/ukr/job_description/view/162/.

Фазан Віталій

– аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені
В.Г.Короленка

УДК 2-584:314/316

ПОНЯТТЯ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ СУСПІЛЬСТВА

Проблема духовності як ніяка інша турбує сьогодні кожну людину, адже саме духовність є осердям особистості. Саме тому вивчення, аналіз духовних потреб дітей, створення оптимальних умов для духовного розвитку особистості, що розвивається, повинно залишатися у полі особливої уваги соціальних педагогів. Стає особливо важливим нове переосмислення ролі релігії в духовному житті суспільства, її місця в консолідації людей, гуманізації суспільних відносин.

Ключові слова: духовний розвиток особистості, культурологія, духовність, духовна свідомість, моральність, релігійне життя.

Фазан Віталій

– аспірант кафедри общей педагогики и андрагогики ПНПУ имени В.Г.Короленко

ПОНЯТИЕ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Проблема духовности как никакая другая беспокоит сегодня каждого человека, ведь именно духовность является стержнем личности. Именно поэтому изучение, анализ духовных потребностей детей, создание оптимальных условий для духовного развития личности, развивающейся должно оставаться в поле особого внимания социальных педагогов.

Ключевые слова: духовное развитие личности, культурология, духовность, духовное сознание, нравственность, религиозная жизнь.

Pheasant Vitaly

– graduate student of department of general pedagogics and adult education PNPУ of the name of V.G.Korolenko

THE NOTION OF THE SPIRITUAL LIFE OF SOCIETY

The problem of spirituality like no other today, each person concerned, as it is spiritual cores personality. That is why the study, analysis of the spiritual needs of children, the optimal conditions for the spiritual development of personality that develops, must remain in the focus of social workers.

Keywords: spiritual development of personality, kul'torologiya, spirituality, spiritual consciousness, morality, religious life.

Проблема духовності як ніяка інша сьогодні турбує кожну людину, адже саме духовність є осердком особистості. Виховується та формується вона від народження дитини, спочатку в сім'ї, потім у соціальному середовищі. Саме тому вивчення та аналіз духовних потреб дітей, створення оптимальних умов для духовного розвитку особистості, що розвивається, має бути в центрі особливої уваги соціальних педагогів.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Філософія свого часу розробила поняття «духовне виробництво» для характеристики виробництва ідей, знань, уявлень, художніх цінностей («духовне виробництво даної суспільної формації»). Ймовірно, саме продукти духовного виробництва в широкому розумінні й складають елементи духовної культури. З'ясуємо суть зв'язку релігії та духовної культури.

В основі теологічних концепцій розуміння духовної культури лежить ідея щодо визначальної ролі релігії в розвитку цивілізації та культури. Що стосується православ'я, цю ідею на початку ХХ ст. розвивав російський релігійний філософ П. Флоренський, який доводив, що саме релігія створює культуру, складає її зміст, виконує ті самі функції, що й

мистецтво, наука, мораль. Похідним тут є етимологічне виведення ним поняття «культура» з слова «культ». Оскільки слово «культура» має корінь «культ», вважає православний мислитель, то й сама культура, культурні цінності є лише похідними від культу.

На дохристиянських етапах розвитку суспільства, на думку П. Флоренського, людина зорієнтовує власну діяльність на «матеріальні інтереси», розвиваючи лише матеріальну культуру. «Одухотворятися» душа людини починає лише після Ісуса Христа. Саме з «богоявлення» особливого значення у духовно-історичному розвитку набуває Софія, Божественна Премудрість, яка виводить людину зі стану «духовного сну» і забезпечує розвиток духовної культури. [1, 123] П. Флоренський розробляє цілу концепцію, яка здобула назву «софіологія», де намагається висвітлити духовність людини як результат дії Софії, що є проміжною ланкою між Богом і людиною, наближає першого до останньої і повертає останню до першого. Він повністю заперечував творчу діяльність людини як справжнього творця культурних цінностей, не враховував динамізму історичного розвитку культури. [1, 159]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні православні богослови, йдучи за П. Флоренським, визначають духовну культуру як неземне, надприродне явище, обмежують її лише релігійними ідеями та морально-релігійними вимогами. При цьому до уваги не беруться матеріальна основа культури, її першочергове значення, нерозривна єдність матеріальної і духовної сторін культури.

Подібна точка зору існує в католицькій і протестантській культурології. Зокрема, в пастирській конституції, схваленій П. Ватиканським собором, наголошується, що християнське віровчення обновлює й очищує духовну культуру, підносячи її розвиток на вищий щабель. Протестантська теологія розглядає релігію як субстанцію духовної діяльності людини, як форму осмислення й правильного сприйняття культурних цінностей.

У свою чергу мусульманські культурологи називають іслам «цивілізаторською релігією» і стверджують, що всім досягненням в науці, культурі мусульманський світ зобов'язаний ісламу.

Таким чином, наведені богословські системи вважають релігію тією єдиною основою, на ґрунті якої тільки й могла виникнути і досягти певних висот духовна культура.

З наукової точки зору духовна культура не має нічого надприродного, оскільки виступає механізмом передачі накопичених суспільством різноманітних цінностей і традицій, охоплює сферу духовного виробництва, до якої входять такі форми суспільної свідомості, як філософія, мистецтво, політика, право, етика, наука, в тому числі й релігія. Наукова концепція базується на органічній єдності матеріальної й духовної культури, де вирішальна роль належить матеріальним основам культури.

Духовна культура має власні особливості: носить класовий характер, має історичну обумовленість, фіксує національні особливості, включає в себе загальнолюдські цінності, – все це притаманне всіх елементам духовної культури, в тому числі й для релігії.

Отже, релігія є складним духовним утворенням. Слід зазначити, що до недавнього часу наша література надавала їй вкрай спрощену оцінку. Релігія визначалась як система «невіглаських» уявлень про світ і людину.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання, яке постає перед суспільством у сфері духовного життя, полягає в тому, щоб створити умови для найповнішого освоєння людиною багатогранного потенціалу як української, так і світової духовності й культури. Надзвичайно важливим є створення умов для всебічної самореалізації духовно-культурного потенціалу, сутнісних сил людини, свого власного духовного світогляду та світосприйняття. Який же зміст духовного життя суспільства?

Духовне життя суспільства – це надзвичайно широке поняття, що включає в себе багатогранні процеси, явища, пов'язані з духовною сферою життєдіяльності людей; сукупність ідей, поглядів, почуттів, уявлень людей, процес їх виробництва, розповсюдження, перетворення суспільних, індивідуальних ідей у внутрішній світ людини. [2, 28]

Духовне життя суспільства охоплює світ ідеального (сукупність ідей, поглядів, гіпотез, теорій) разом з його носіями – соціальними суб'єктами – індивідами, народами, етносами. В цьому зв'язку доречно говорити про особисте духовне життя окремої людини, її індивідуальний духовний світ, духовне життя того чи іншого соціального суб'єкта – народу, етносу, чи про духовне життя суспільства в цілому. Основу духовного життя становить духовний світ людини – и духовні цінності, світоглядні орієнтації. Разом з тим, духовний світ окремої людини, індивідуальності неможливий поза духовним життям суспільства. Тому духовне життя – це завжди діалектична єдність індивідуального і суспільного, яке функціонує як індивідуально-суспільне. Багатофактність духовного життя суспільства включає в себе такі складові: духовне виробництво, суспільна свідомість і духовна культура. Духовне виробництво здійснюється в нерозривному взаємозв'язку з іншими видами суспільного виробництва. [2, 9]

Як надзвичайно важлива складова суспільного виробництва духовне виробництво – це формування духовних потреб людей, насамперед виробництво суспільної свідомості. Суспільна свідомість є сукупністю ідеальних форм (понять, суджень, поглядів, почуттів, ідей, уявлень, теорій), які охоплюють і відтворюють суспільне буття, вони вироблені людством у процесі освоєння природи і соціальної історії. Принципи і норми моралі не вічні, а, будучи зумовленими певним суспільним буттям людей, постійно змінюються з розвитком суспільства, в першу чергу виробничих відносин. З іншого боку, мораль здійснює зворотний більш чи менш вагомий вплив на розвиток суспільних відносин.

У сучасних умовах духовного розвитку все більше актуалізується роль і значення формування в суспільній свідомості моральних цінностей, які суттєвим чином активізують процеси моральної регуляції суспільних відносин, культурно-морального розвитку людини, прогресу суспільства в цілому. В той же час багатогранність цінностей духовного життя, конкретної особистості, колективу значним чином розширює сферу застосування моральних принципів у всіх сферах життєдіяльності суспільства, сприяючи формуванню високих соціально-моральних якостей людей. Тому так важливо в сучасних умовах, щоб цінності моральної свідомості перетворювались у невід'ємну рису психології людини, її морального обличчя, служили критерієм оцінки та регулятором поведінки особистості, її моральної зрілості. У всіх сферах моралі – моральній свідомості і моральних відносинах, моральній культурі і моральній практиці, моральних почуттях, формуванні морального ідеалу – роль та значення моральних принципів і норм дедалі більше зростає.

У сучасних умовах суспільного розвитку надзвичайно зростає роль моральної відповідальності особистості у всіх сферах суспільного життя. Цілеспрямований процес формування духовності особистості передбачає одночасно і виховання та самовиховання в людині непримиренності до будь-яких відхилень від норм моралі, всього того, що гальмує духовно-моральний прогрес суспільства. Чим вища зрілість особистості в сфері суспільних відносин, тим міцніша її моральна свідомість та самосвідомість, і навпаки, чим глибший, багатший моральний світ людини, тим вища її громадянська відповідальність. Моральна свідомість особистості найкраще проявляється в її активній життєвій позиції, бо справжня мораль — це мораль активної діяльності. При формуванні моральної свідомості важливим є пошук ефективних шляхів вирішення суперечностей, що властиві цьому процесу. Одна з груп таких суперечностей пов'язана з тим, що міра моральної відповідальності у значної частини членів суспільства далеко не адекватна характеру глибоких змін, що відбуваються в світі, зокрема в нашій країні. У сучасних умовах виявляє себе тими чи іншими сторонами суперечність між передовою моральною свідомістю частини суспільства і антиподами такої свідомості. Сюди також слід віднести суперечність між словом та ділом, коли у певних категорій людей знання норм моралі розходяться з їхніми практичними справами, які не повною мірою відповідають, а то і суперечать поставленим перед ними вимогам морального та громадянського обов'язку. Важливішою умовою вирішення суперечностей у сфері формування моральної свідомості є цілеспрямоване утвердження непримиренного ставлення до всіляких різновидів її антиподів, що гальмують як процес становлення моральної культури людей, так і духовних цінностей суспільства в цілому. Важливе місце серед форм суспільної свідомості належить естетичній свідомості, яка відображає об'єктивну дійсність шляхом певних художніх образів. [2, 11]

На відміну від наукового пізнання, що відображає буття в формі логічних понять і теорій, естетична свідомість відображає його в конкретній наочно-чуттєвій формі, художніх образах, що здійснюють вплив на наші органи почуттів і викликають тим самим певну емоційну реакцію, оцінку. Як і будь-яка форма суспільної свідомості, естетична свідомість розвивається в органічному зв'язку з розвитком усього суспільства, відображаючи зміни, що відбуваються в бутті людей, насамперед у їхньому матеріальному житті.

В основі естетичної свідомості лежить художня культура, головним у якій є художнє виробництво та споживання. Художня культура включає в себе естетичну активність особистості, її естетичне виховання, а також естетичні потреби, почуття, смаки, які реалізуються в художній творчій діяльності людей. В основі естетичного ставлення людини до світу, її естетичної активності лежить соціальне культу-ротворча діяльність, котра не може обмежуватись лише сферою художньої творчості, а має поширюватись на все суспільне життя. Особлива роль у формуванні естетичної свідомості людини належить мистецтву. Мистецтво виступає як специфічний спосіб практично-духовного освоєння світу, форма суспільної свідомості і художньо-образного відображення дійсності, її пізнання й оцінки, особливою формою творчої діяльності особистості. Його функціонування тісно пов'язане з процесами об'єктивного буття, суспільних відносин, зокрема духовного виробництва. Зміцнення духовно-морального аспекту в естетичній свідомості безпосередньо пов'язане з розвитком духовної культури, місце і роль якої в становленні почуттів прекрасного, загальнолюдського в розвитку самосвідомості людини все більше посилюється. [2, 15]

Важливе місце в духовному житті суспільства займає релігія, а також релігійна свідомість. Протягом історії розвитку людства релігійність, релігійна свідомість людей набувала багатогранних форм, відтінків, пройшовши довгий шлях свого становлення від примітивних культів суспільства до складних релігійних систем і основних світових релігій сучасності.

Релігія як форма суспільної свідомості охоплює релігійну ідеологію та релігійну психологію. Релігійна ідеологія являє собою більш чи менш струнку систему релігійних ідей, поглядів на світ. Релігійна ідеологія, як правило, розробляється і розвивається теологами. [3, 16] Релігійна психологія, складаючись головним чином стихійно, безпосередньо в процесі відображення повсякденних умов життя людей, включає в себе несистематизовані релігійні почуття, настрої, звичаї, уявлення, пов'язані головним чином з вірою в надприродне. Суттєве місце в побутовій релігійній свідомості відіграє процес релігійного поклоніння, або культ, що являє собою найбільш консервативний елемент будь-якої релігії. В процесі здійснення такого поклоніння людина піддається значному і різнобічному духовно-емоційному, психологічному впливу. [3, 18]

Висновки. Релігійні уявлення, релігійна свідомість, ставлення до релігії з боку різних суб'єктів історичного процесу в ході суспільного розвитку зазнають значних змін. Діалектика розвитку релігії, релігійної та атеїстичної свідомості, а також міра впливу їх на людей зрештою визначались соціально-економічними факторами, духовно-моральним, гуманістичним прогресом суспільства, динамізмом розвитку культури, змісту та форм пізнання суб'єктів історичної творчості. [3, 20] В цьому зв'язку в процесі аналізу ролі та місця релігійної свідомості в духовному житті суспільства важливо враховувати ту обставину, що в суспільній свідомості сьогодні відбувається утвердження нового ставлення до релігії, намітився очевидний відхід від пануючих у цій сфері стереотипів. А тому стає особливо важливим нове переосмислення ролі релігії в духовному житті суспільства, її місця в консолідації людей, гуманізації суспільних відносин.

Література

1. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины / Павел Александрович Флоренский. – М., 2002.– 814 с.
2. Основи соціальної концепції Української Православної Церкви. – К., 2002.
3. Український еклесіаст. Митрополит Полтавський та Кременчуцький Феодосій. – Полтава, 2000.

Яригин О.

– кандидат педагогических наук, доцент, доцент Тольяттинской филиалы Московского государственного университета пищевых производств

УДК 378: 519.8

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ СИСТЕМНОЙ ДИНАМИКИ

В статье рассматривается проблема, возникающая на современном уровне требований к подготовке специалистов в менеджменте, инженерии, экономике, исследовании операций, образующих область системной динамики. Предлагается структурная модель интеллектуальной компетентности, основные компоненты которой необходимо формировать для успешного развития системного мышления будущих специалистов. В предлагаемой структуре моделируются такие стороны системного мышления как взаимодействующие знания, способности, интуиция и креативность.

Ключевые слова: *системная динамика, структурная модель, компетенция, тетраэдр компетентностей, интеллектуальная компетентность, креативность.*

Яригін О.

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Тольяттинської філії Московського державного університету харчових виробництв

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ СИСТЕМНОЇ ДИНАМІКИ

У статті розглядається проблема, що виникає на сучасному рівні вимог до підготовки фахівців у менеджменті, інженерії, економіці, дослідженні операцій, які утворюють галузь системної динаміки. Пропонується структурна модель інтелектуальної компетентності, основні компоненти якої мають формуватися для успішного розвитку системного мислення майбутніх фахівців. У пропонованій структурі моделюються такі сторони системного мислення як взаємодіючі знання, здатності, інтуїція й креативність.

Ключові слова: системна динаміка, структурна модель, компетенція, тетраедр компетентностей, інтелектуальна компетентність, креативність.

Yarigin O.

is a candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor Tol'yattinskoy branches of the Moscow state university of food productions

STRUCTURAL MODEL OF INTELLECTUAL COMPETENCE FOR SYSTEM DYNAMICS

The article deals with the problem that arises at the present level of requirements for training in management, engineering, economics, operations research, forming the field of system dynamics. Proposed structural model of intellectual competence, the main components of which must be developed for the successful development of systems thinking of future specialists. In the proposed structure are simulated by a system of thought as interacting knowledge, abilities, intuition and creativity.

Keywords: *system dynamics, structure model, competence, competency tetrahedron, intellectual competency, creativity*

По ставшему крылатым выражению первопроходца системной динамики Дж. Форрестера «менеджмент – это процесс преобразования информации в действие» [10]. Предлагая свою программу развития современного научного взгляда на развитие производственных и социальных систем, Дж. Форрестер подчеркивал обязательность системного мышления, для преодоления проблем, возникающих перед человеческим сообществом, как единым целым. «Системный подход может быть ключом к системной динамике. Опасность исходит от людей, полагающих, что на системном подходе все и заканчивается. Системный подход только делает ум более "чувствительным" [10], обращая наше внимание на жизнь систем». Сегодня интерес к системной динамике растет быстрее, чем количество квалифицированных профессионалов в области. В настоящее время узким местом является обучение специалистов системной динамике.

Эта новая область, распространившаяся за границы существующих областей и не лежащая в пределах ни одной из них, еще не нашла своего места в образовательной системе. Для достижения такого уровня развития мышления, который необходим в современной инженерии, менеджменте, экономике, исследовании операций необходимо определить соответствующие компетенции будущих специалистов и сформировать интеллектуальную компетентность, обладающую всеми требуемыми чертами.

Одной из проблем, требующих разрешения перед началом формирования указанных компонентов системного мышления является установление структуры интеллектуальной компетентности с точки зрения системной динамики, и взаимосвязь компетенций, в рамках которых рассматриваются возникающие проблемы менеджмента и исследования операций.

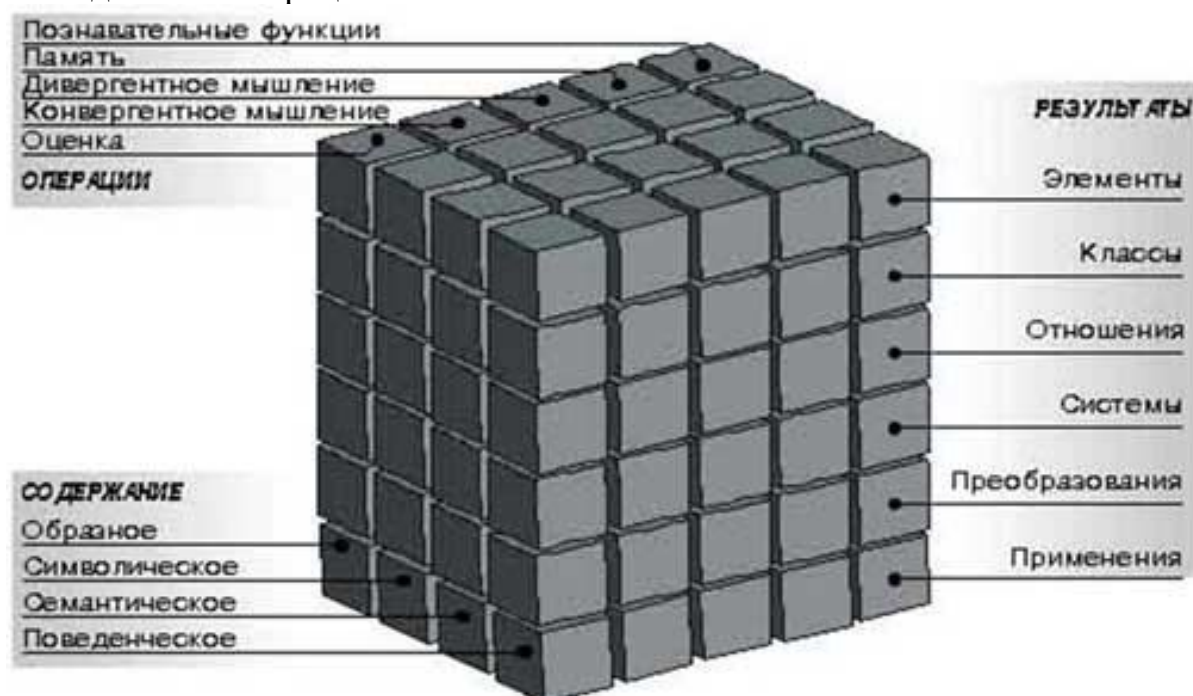


Рис. 1. Структурная модель интеллекта, предложенная Дж. Гилфордом

Структурному изучению интеллекта, посвящены многочисленные исследования психологов, начиная с Л. Терстоуна и его многофакторной модели, Дж. Гилфорда [3] (куб интеллектуальных способностей), и заканчивая исследованиями когнитивной психологии [2; 5; 7]. Интеллект рассматривается современной когнитивной психологией как «ментальный опыт», а интеллектуальная компетентность как технология мышления, то есть как особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определённой области деятельности [7].

Гилфордом была построена трехмерная модель структуры интеллекта – так называемый «куб Гилфорда», разделенный на 120 элементарных кубов, каждый из которых представлял сочетание

определенных значений трех факторов-координат: (1) умственные операции; (2) особенности материала, используемого в тестах; (3) полученный интеллектуальный продукт. С помощью своей модели Гилфорд выделил способность к дивергентному мышлению (способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений) как основу креативности; указанная способность противопоставляется способности к конвергентному мышлению, которая выявляется в задачах, требующих однозначного решения, которое находится с помощью усвоенных алгоритмов. В современных теориях интеллекта, в частности – в теории Р. Стернберга [5], можно заметить своего рода переключку с идеями Гилфорда. Другим распространенным практическим подходом в представлении структуры интеллекта является множественная модель интеллекта, разработанная Г. Гарднером. В работе [2] описывается восемь типов интеллекта: логико-математический, языковой, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный и натуралистический типы интеллектов. Однако данный подход более основывается на биологических и культурологических исследованиях, и слабо отражает взаимосвязь выделенных типов и их взаимодействие в процессе решения проблем.

Окончательного вывода о структуре интеллектуальных способностей до настоящего времени не сделано. Модели, оказывающиеся интересными и плодотворными в теоретическом плане, оказываются громоздкими и малоприменимыми на практике, а упрощенные модели, сводящиеся к одномерному шкалированию, приводят к парадоксам и противоречиям.

В предлагаемой статье описывается структурный взгляд на интеллектуальную компетентность, как деенарправленное проявление интеллекта. В работах автора [8; 9] обосновано представление интеллектуальной компетентности (ИК), также в виде пространственной структуры, позволяющей отразить различные варианты взаимодействия компонентов.

В рамках интеллектуальной компетентности выделяются составляющие её компоненты:

- алгоритмическая компетентность – (А)
- индуктивная компетентность (анalogии и обобщения) – (И)
- логическая (дедуктивная) компетентность – (Д)
- языковая компетентность – (Я)

И тогда

Интеллектуальная Компетентность = Я & Д & И & А

Взаимосвязь выделенных компетентностей, составляющих ИК, графически представлена на рис. 2.

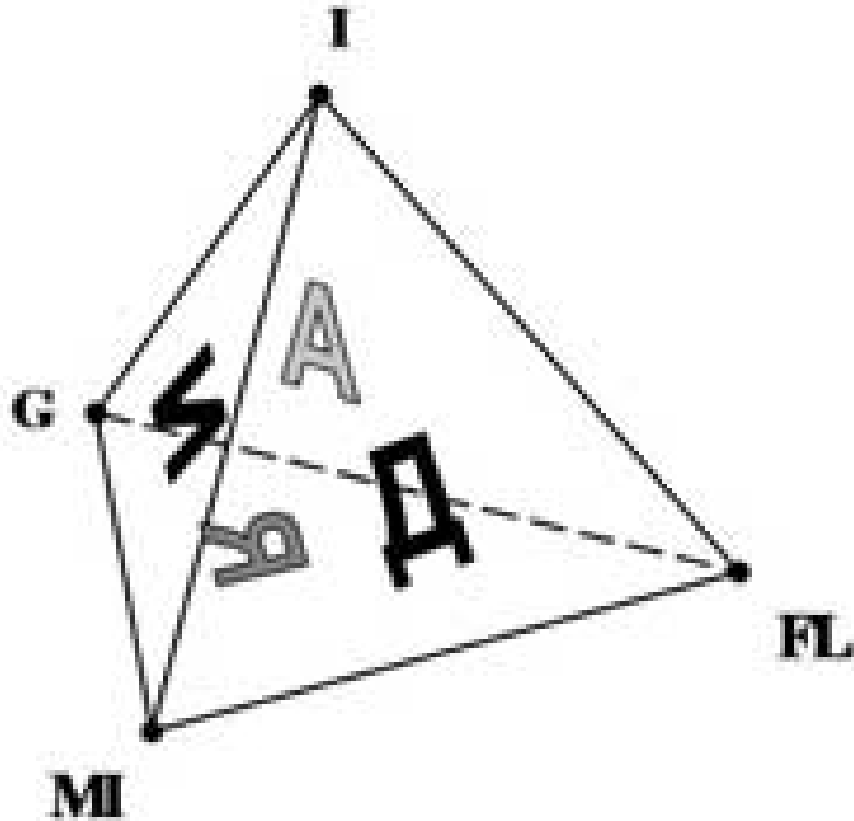


Рис. 2. Тетраэдр компетентностей

Каждая грань изображенного тетраэдра, моделирующего ИК в целом, соответствует одной из составляющих компетентностей.

ИК имеет не иерархическую структуру, а структуру, обеспечивающую взаимодействие всех компетентностей между собой. При этом обретают смысл и ребра тетраэдра и его вершины, иллюстрирующие попарное и тройное взаимодействие компетентностей.

Обозначим ребро тетраэдра буквами инцидентных ему граней-компетентностей, соединенных знаком «суммы». Тогда ребра тетраэдра становятся представлениями следующих видов интеллектуальной деятельности, например:

И & Я – описание аналогий, формулирование гипотез на основе аналогий;

Д & Я – логический вывод (силлогизм, *modus ponens*), последовательные умозаключения;

И & Д – математическое дедуктивное доказательство индуктивных гипотез;

И & А – генерирование гипотез, эвристические алгоритмы, правдоподобные рассуждения.

Действительно, И & Я есть сочетание индуктивной и языковой компетентностей. Оно обеспечивает формулирование индуктивных гипотез, для которого может потребоваться и дальнейшее развитие языка, с помощью которого описывается гипотеза, то есть расширение круга понятий, установление взаимосвязей и аналогий между ними.

Д & Я есть сочетание дедуктивной и языковой компетентностей. Оно обеспечивает формулирование строгих логических выводов и доказательств, в терминах языка рассматриваемой теории, причем, в таком выводе сочетаются только дедуктивный вывод (импликативные правила) и правила языка (синтаксис и семантика).

А & Д есть сочетание алгоритмической и дедуктивной компетентностей. Оно обеспечивает синтез и строгое обоснование детерминированных алгоритмов, позволяющих «алгоритмизировать» многие процессы, которые традиционно считались доступными только интеллекту человека, – так называемые «творческие» задачи. В результате их дедуктивного анализа и синтеза детерминированных алгоритмов, решающих упомянутые задачи, оказывается возможным передать их решение компьютерным системам. Одним из самых ярких примеров подобного сочетания компетентностей являются достижения шахматных компьютерных систем в соревновании с человеческим интеллектом.

И & Д есть сочетание индуктивной и дедуктивной компетентностей представляет собой единственный строго обоснованный доказательный индуктивный метод получения нового знания, носящего общий характер; иначе говоря, единственный заведомо достоверный путь от частного к общему.

Вершины тетраэдра соответствуют «сумме» трех составляющих компетентностей.

MI = И & Д & Я – математическая индукция;

G = И & А & Я – обобщение алгоритмов и понятий; аналогия как метод решения проблем;

FL = А & Я & Д – формальная логика;

I = А & И & Д – интуиция.

Например, вершина **MI = И & Д & Я** есть сочетание индуктивной, дедуктивной и языковой компетентностей. Такое сочетание обеспечивает применение математической индукции в различных областях знания, корректно описанных на соответствующем языке.

G = И & А & Я есть обобщение, описываемое в терминах некоего языка как метод решения проблем. Такое обобщение отражает свойство алгоритмов, называемое «массовостью», позволяющее с помощью алгоритма, разработанного для одной задачи, решать целый класс задач. И в то же время такая компетентность позволяет методично обобщать понятия, например, увеличивая размерность задач (при этом понятия расстояния, траектории, плоскости и т.п. остаются аналогами наглядных трехмерных представлений).

FL = А & Я & Д есть формальная логика, как средство описания взаимодействия элементов некоторой системы. Таковыми системами могут оказаться и вычислительная структура (абстрактная система, например арифметика вещественных чисел), и техническая система (электромеханический агрегат с множеством входных сигналов и строго

детерминированным множеством выходных сигналов), и программный комплекс, управляющий работой сложного оборудования.

Особый интерес представляет вершина $I = A \& I \& D$ моделирующая такую особенную структуру компетентности, которая не связана с гранью, соответствующей языковой компетентности. Но какой же компонент ИК сочетает в себе алгоритмическое, индуктивное и дедуктивное начала, не используя языковые средства? Таким компонентом является интуиция.

В представленной модели каждое проявление ИК представляется некоторой точкой внутри тетраэдра, которая характеризует структуру ИК. При этом степень проявления той или иной составляющей компетентности будет задаваться близостью к соответствующей грани. Если считать математической моделью ИК трехмерный симплекс, задающий множество точек тетраэдра и описываемый равенством:

$$k_{\text{я}} + k_{\text{д}} + k_{\text{и}} + k_{\text{а}} = 1, \quad (1)$$

$$0 \leq k_{\text{я}}, k_{\text{д}}, k_{\text{и}}, k_{\text{а}} \leq 1 \quad (2)$$

где $k_{\text{я}}$, $k_{\text{д}}$, $k_{\text{и}}$, $k_{\text{а}}$ – степени проявления соответствующих компетентностей, то ИК, проявленная при решении конкретной проблемы, будет задаваться кортежем $\{k_{\text{я}}, k_{\text{д}}, k_{\text{и}}, k_{\text{а}}\}$.

Множество точек в четырехмерном пространстве задаваемое уравнением (1) при ограничениях (2) представляет собой 3-мерный симплекс в пространстве, оси координат которого соответствуют составляющим компетентностям.

Тетраэдральная модель показывает, что все грани-компетентности «равноправны» в рамках ИК, и в конкретной предметной области может быть необходима определенная структура ИК. Например, для лингвиста это может стать требуется более высокое значение $k_{\text{я}}$ («языковая» компетентность), для юриста – $k_{\text{д}}$ (дедуктивная), для изобретателя и физика – $k_{\text{и}}$ (индуктивная), для математика – $k_{\text{и}}$ и $k_{\text{д}}$ (индуктивная и дедуктивная), для ИТ-специалиста – $k_{\text{а}}$ (алгоритмическая). Разбиение тетраэдра (симплекса) на области, соответствующие максимальному проявлению одной из составляющих компетентностей, позволяет классифицировать ИК.

Например, неравенство $k_{\text{я}}, k_{\text{д}}, k_{\text{а}} \leq k_{\text{и}}$ характеризует склонность к индуктивному типу мышления (дивергентному по Гилфорду), а неравенство $k_{\text{я}}, k_{\text{и}}, k_{\text{а}} \leq k_{\text{д}}$ характеризует склонность к дедуктивному типу мышления (конвергентному по Гилфорду). Значения $k_{\text{я}}$, $k_{\text{д}}$, $k_{\text{и}}$, $k_{\text{а}}$ определяются на основании тестирования на специально составленных заданиях, которые требуют либо явного преобладающего проявления одной из составляющих, либо уровни проявления для задания оценены экспертами. При этом создаётся возможность оценивать уровень развития каждого компонента ИК [8].

Построенная тетраэдральная модель показывает лишь взаимодействие компетентностей, составляющих ИК. Если же рассмотреть

компетенции Q_i этих компетентностей K_i , понимая под этим область применения соответствующей компетентности, то можно говорить об их пересечении, как множеств. Тогда их взаимопересечение отобразится диаграммой, изображенной на рис. 3.

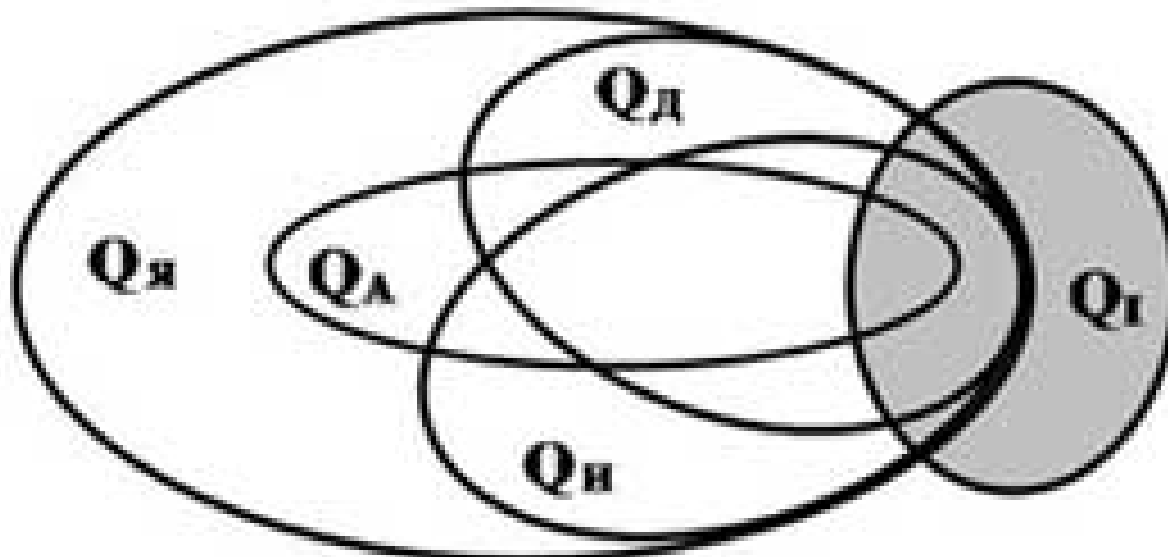


Рис. 3. Взаимосвязь компетенций $Q_Я$, $Q_А$, $Q_И$, $Q_Д$, $Q_І$.

Диаграмма на рисунке 3 показывает компетенции $Q_Я$, $Q_А$, $Q_И$, $Q_Д$, $Q_І$, характеризующие языковую $K_Я$, алгоритмическую $K_А$, индуктивную $K_И$, дедуктивную $K_Д$ и интуитивную $K_І = K_А \& K_И \& K_Д$ компетентности соответственно. Области пересечения компетенции $Q_І$ интуиции $K_І$ с другими компетенциями и представляют собой компоненты саморазвития для компетентностей $K_Я$, $K_А$, $K_И$ и $K_Д$. В то же время часть компетенции $Q_І$, не пересекающаяся с другими компетенциями, представляет собой ту самую подсознательную невербальную составляющую интеллекта, которую можно назвать чистой интуицией.

Природа интеллекта, выступающего в виде интеллектуальной компетентности, оказывается не сводимой ни к механизмам деятельности мозга, ни к всеохватывающему описанию явлений на любых языках, ни к строгой логической взаимосвязи понятий, ни к воображению или интуиции, ни к формулированию сложных абстрактных законов, но является живым единством перечисленных и многих других компонентов. Остается признать, что природа интеллекта сопоставима лишь с природой познаваемого этим интеллектом, и, чем шире круг познания, тем более развит интеллект человека познающего, тем ближе он к гармоничному сочетанию многообразных проявлений и способностей. Именно о такой адекватности интеллекта познаваемому миру писал Ф. Бэкон: «... к подобной цели и направлены все наши усилия: с помощью особой науки сделать разум адекватным материальным вещам, найти особое искусство указания и наведения (*directio*), которое раскрывало бы нам и делало известным остальные науки, их аксиомы и методы» [1, с. 285]. И хотя «Великому восстановлению наук» (1623 г.) уже почти четыреста лет, и

предсказанная наука направления и совершенствования интеллекта возникла в виде многих дисциплин, от классической педагогики до искусственного интеллекта, вместе с развитием наук и технологий продолжают появляться новые подходы к формированию, развитию и созданию инструментов человеческого интеллекта.

Можно считать, что в трактате Ф. Бэкона впервые, после упрощенных взглядов античных философов, была дана иерархическая система «наук», необходимых для познания природы. Уже тогда отдельно на высоком месте в иерархии наук рассматривалась наука о мышлении. Иерархия наук, построенная Ф. Бэконом, имеет отнюдь не только историческую ценность, но ценна и для современного взгляда на науку о мышлении. С углублением познаний человечества о законах мышления, о человеческом мозге как органе мышления и интеллекте как инструментарию мышления представления о структуре этого инструментария уточнялись. Особенно важна правильность этих представлений, когда речь идет об обучении «умению мыслить», то есть о развитии интеллектуальной компетентности. В книге Д. Поля «Математическое открытие» приведена, нестрогая иерархия таковых понятий-инструментов, необходимых математику [4, с. 93], которая добавлением стрелок обратной связи легко превращается в системно-динамическую модель принятия решения при взаимодействии рассмотренных выше компетентностей (рис. 4).



Рис. 4. Динамика принятия решений

Из предложенной модели становится ясным, какие составляющие компетентности следует развивать в процессе обучения и формирования интеллектуальных моделей. Как указано в работе П. Сенджа «Мы «не владеем» нашими интеллектуальными моделями. Мы и есть наши интеллектуальные модели. Они и есть тот инструмент, посредством которого мы взаимодействуем с миром. Они неотделимы от личной истории каждого человека и от его самопонимания и самоощущения. С особым трудом даётся то обучение, которое ведет к изменению интеллектуальных моделей, поскольку человек теряет ориентацию. Когда под сомнение ставятся излюбленные представления о мире, возникает страх. Этого нельзя добиться в одиночестве. Нужно сообщество обучающихся» [6]. Приведенные слова удивительно созвучны выводу выдающегося психолога Ф. Перлза: «Мы являемся организмами, мы не и м е е м организма. Мы являемся здоровым единством. Но мы можем абстрагировать множество сторон этой цельности. Абстрагировать, но не вычитать, не отделять. Мы можем абстрагировать в соответствии с нашим интересом поведение этого организма или его социальную функцию, или его физиологию, или его анатомию, или то и это, но мы должны быть настороже и не принять абстракцию за «часть» целого организма» [5]. Не противореча первооткрывателям, можно продолжить их мысль, на основании рассмотренной модели заключив, что интеллект не «имеет структуру», а существует в виде структурируемой интеллектуальной компетентности, которая и должна стать объектом формирования в процессе обучения.

На основании структурной модели интеллектуальной компетентности возникает возможность определения уровня развития компонентов ИК и её соответствия современным требованиям системной динамики. Становится понятным как эти компоненты ИК влияют на способность к системному мышлению.

Дальнейшие исследования будут направлены на разработку методов тестирования для выявления характерной индивидуальной структуры ИК, а также разработке критериев, определяющих уровни развития составляющих компетентностей с точки зрения требований системной динамики.

Литература

1. Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х томах. – Т. I. – М.: «Мысль» (Философское наследие), 1971. – 590 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Изд.дом «Вильямс», 2007. – 512 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intellectus.su/lib/00018.htm>.
4. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание [Текст]: пер. с англ. – [2-е изд.]. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
5. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

6. Сендж П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций / П. Сендж. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Ярыгин О. Н. Компетентностный подход к управлению качеством обучения в процессе изучения дискретной математики/ О. Н. Ярыгин // Известия СНЦ РАН. Спец. вып. «Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг. Вып. 2». – Самара, 2006. – С. 60-64.
9. Ярыгин О. Н. Тестирование интеллектуальной компетентности студентов управленческих и ИТ-специальностей / О. Н. Ярыгин // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы менеджмента качества в условиях глобализации экономики». – Саранск, 16-17 окт. 2008 г. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – С. 325-328.
10. Forrester J. System dynamics – a personal view of the first fifty years / J. Forrester. – System Dynamics Review. – 2007. – Volume 23. – Issue 2-3. – P. 345-358.
11. Morecroft J. D.W. Modelling for Learning Organization / J. D.W. Morecroft, J. D. Sterman. – NY: Productivity Press; 2000. – 432 p.

Яцишин О.

– в.о. завідувача кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ, кандидат педагогічних наук, м. Вінниця

УДК 37.015.3:81'243(045)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ БАГАТОМАНІТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена одному з важливих аспектів проблеми оптимізації лінгводидактичного процесу у вищій школі – гетерогенності цільової аудиторії. Індивідуальний стиль учіння студентів визнається суттєвим психолого-педагогічним фактором, здатним впливати на перебіг і результати процесу оволодіння іноземною мовою. Наголошується на адаптивності індивідуальних стилів учіння та принциповій можливості реалізувати їхній потенціал педагогічними засобами. Підкреслюється, що стилі викладання та індивідуальні стилі засвоєння іноземної мови учасників педагогічного процесу можуть перебувати в органічному взаємозв'язку. Як засіб оптимізації процесу навчання іноземної мови в умовах багатоманітності індивідуальних стилів учіння студентів ВНЗ пропонується застосування еkleктичного підходу. Еkleктичний підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ трактується як такий, що ґрунтується на системному використанні “репертуару” лінгводидактичних технологій, здатних актуалізувати окремі індивідуальні канали сприйняття навчальної інформації, сприяти її адекватній обробці через розкриття потенціалу особистісних диспозицій та відбору й розвитку відповідних засобів її вираження.

Ключові слова: стиль учіння, цільова аудиторія, педагогічні умови, стиль викладання, еклектизм.

Яцышин О.

– *и.о. заведуючого кафедрой современных иностранных языков
Винницкого торгово-экономического института КНТЭУ, кандидат
педагогических наук, г. Винница*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГООБРАЗИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ
ВУЗОВ**

Статья посвящена проблеме оптимизации процесса обучения иностранного языка в вузе путём разработки и применения образовательных технологий, учитывающих многообразие индивидуальных познавательных стилей студентов. Подчёркивается “реалистичность” и действенность эклектического лингводидактического подхода в условиях гетерогенной целевой аудитории изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: познавательный стиль, целевая аудитория, педагогические условия, стиль преподавания, эклектизм.

Yatsyshin O.

– *Acting Head of the Chair of Modern European Languages of Vinnytsia
Institute of Trade and Economics of KNUTE, Candidate of Science in Pedagogy*

**EDUCATIONAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING FOREIGN
LANGUAGE TEACHING UNDER CONDITIONS OF DIVERSITY OF
INDIVIDUAL LEARNING STYLES OF UNIVERSITY STUDENTS**

The article is dedicated to the problem of optimizing the process of foreign language teaching by means of developing and implementing instructional techniques which take into account the diversity of students' individual learning styles. Eclecticism is viewed as a “realistic” and efficient linguo-didactic approach under conditions of heterogeneity of the target group of learners.

Keywords: learning style, target group, educational conditions, teaching style, eclecticism.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що більшість студентів здатні засвоїти однаковий зміст дидактичного матеріалу. Водночас ніхто не стане стверджувати, що досягають вони цього єдиним уніфікованим способом, застосовуючи одні й ті ж самі стратегії учіння, на фоні однакового для всіх інтелектуального та емоційного напруження. Навпаки, легко помітити домінуючі тенденції і преференції особистості в процесі пізнання.

Багаточисельні дослідження підтверджують, що люди різняться в своїх відчуттях, характері реакцій на зовнішнє середовище, швидкості ментальних процесів та інших проявах того, що у психолого-педагогічній науці отримало назву “індивідуальний стиль учіння”.

Через багатоаспектність функціонування мови як засобу фіксації, зберігання й передачі інформації у письмовій (друкованій) та усній формі з

використанням низки засобів, з одного боку, та визначальну роль домінуючого каналу сприйняття інформації для ідентифікації конкретного стилю учіння, з іншого, особливий інтерес викликає проблема впливу індивідуальних стилів засвоєння іноземної мови на успішність (авто)лінгводидактичної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Індивідуальні стилі учіння стали предметом багатьох досліджень, переважно західною психолого-педагогічною наукою. Розвиток теорій індивідуальних стилів учіння розпочався у 1970-х рр. і продовжився в 1980-х рр., не втративши своєї актуальності і сьогодні, на початку 21 століття. Зокрема, даний феномен вивчався в рамках розробки низки когнітивних моделей [3, 5, 7-8], обґрунтування концепцій множинного інтелекту [4], автономного навчання [9], в контексті дослідження проблем учіння впродовж життя [6], самовиховання й самомотивації та ін. Питання індивідуальних відмінностей суб'єктів учіння традиційно піднімається авторами науково-популярних видань, зокрема й в галузі навчання іноземних мов [1].

На сьогодні існує понад 70 обґрунтованих і цілком оформлених теорій стилів учіння, значна кількість з яких базується на схожих теоретичних засадах.

Проблема урахування домінуючих в особистості каналів і способів сприйняття, обробки та поширення інформації видається особливо актуальною в контексті засвоєння іноземної мови, де, як постулюється сучасною лінгводидактикою, мова виявляється не лише метою, але й засобом пізнання. Попри очевидність нагальності завдання ідентифікації стилів пізнання суб'єктів учіння та організації їх (авто)лінгводидактичної діяльності у релевантний спосіб невирішеною залишається проблема розробки технології його реалізації, як в теоретичному, так і практичному аспектах.

Мета статті полягає в уточненні змісту феномену “індивідуальний стиль учіння” як фактору впливу на ефективність процесу засвоєння іноземної мови, а також обґрунтуванні психолого-педагогічних умов оптимізації процесу іноземної мови осіб, що характеризуються диверсифікованістю індивідуальних стилів учіння.

Виклад основного матеріалу. У найбільш загальному розумінні стиль учіння – це спосіб, у який особистість сприймає інформацію, як вона її обробляють, зберігає та відтворює.

В межах ортодоксального підходу до проблеми індивідуальних стилів учіння постулюється думка про те, що особистість здатна вчитися лише у визначений спосіб, який детермінується факторами неврологічного характеру. Інакше кажучи, стиль учіння не залежить від розумового розвитку особистості чи здобутих нею навичок. Він визначається тим, у який спосіб людський мозок здатний найбільш ефективно сприйняти та обробити нову інформацію. За таких обставин стиль учіння не є набутою

ознакою, а вродженою якістю: людина народжується зі схильністю до конкретного домінуючого стилю учіння.

У даній роботі ми трактуємо та аналізуємо індивідуальний стиль учіння не як статичне утворення – внутрішньо психологічну диспозицію, а механізм внутрішньо психологічної адаптації до умов зовнішнього інформаційного середовища (зокрема такої його складової як педагогічне середовище), ефективність і гнучкість функціонування якого залежить від ступеня рефлексії самого суб'єкта пізнання, сформованості у нього адекватних уявлень не лише про структуру діяльності учіння, але й усвідомлення себе не як реципієнта, а радше активного шукача релевантної інформації методами й засобами, що є адекватними конкретній ситуації пізнання.

Звісно, проблема врахування індивідуальних стилів учіння буде по-різному репрезентуватися, в залежності від того, в якому форматі відбувається вивчення іноземної мови: самостійно чи під керівництвом викладача. Однак можна стверджувати, що в обох випадках той, хто навчається, не повинен бути статистом, а ставати активним учасником процесу, самостійно або у співпраці з педагогом адаптуючись до умов зовнішнього навчального середовища і докладаючи зусиль для досягнення доцільних змін цього середовища.

Не буде перебільшенням вважати, що статичність – це основна перешкода на шляху розв'язання проблеми диверсифікованості стилів учіння. Ні індивідуальний стиль учіння студента, ні педагогічний стиль (або стиль викладання) вчителя не є чимось раз і на завжди детермінованим і незмінним. Отож, їх не слід сприймати як константи, обґрунтовуючи формулу гармонійного поєднання різновекторних дій – викладання та учіння.

Викладання та учіння – це два взаємодоповнюючі аспекти єдиного навчального процесу. Вважаємо, що розгляд проблеми індивідуальних стилів учіння був би однобоким без хоча б стислого аналізу відмінностей методичних прийомів і засобів, до яких вдаються викладачі іноземних мов. Врешті-решт педагог-практик – це такий самий суб'єкт пізнання, але наділений педагогічною владою завдяки отриманим кваліфікаціям і досвіду.

Аналіз роботи викладачів іноземної мови дозволяє дійти висновку про існування стійкої тенденції: незалежно від навчальних планів і програм, підручників і методичних розробок більшість з них у тій чи іншій мірі тяжіють до розвитку у вихованців певних визначених іншомовних компетенцій. Недарма окремих викладачів, які в основному роблять акцент на розвитку у студентів знань про систему іноземної мови, характеризують як “сильних граматистів”, в той час як інших, які майстерно створюють контексти для відпрацювання навичок усного мовлення, вважають такими, що здатні “розговорити будь-кого”. Окремим викладачам, які пріоритетним для себе вважають завдання розвитку репродуктивних умінь вихованців, часто вдається, що називається, “вбити в голову” студентам

значний масив інформації. Існують і інші приклади такої своєрідної вузької спеціалізації викладачів-мовників, які свідчать не лише про прояв ними інтересу до окремих специфічних галузей лінгводидактики, але й наявність більш-менш стійких притаманних їм стилів викладання іноземної мови.

З огляду на те, що не існує “доброго” або “поганого” стилю учіння чи стилю викладання, цілком виправдано вважати, що результативність процесу засвоєння нових знань залежить від адекватності співставлення домінуючих особистісних пізнавальних тенденцій конкретним умовам навчального середовища.

На нашу думку, індивідуальні відмінності суб'єктів оволодіння іноземною мовою можуть стати фактором підвищення ефективності процесу пізнання за умови: 1) об'єктивної ідентифікації домінуючого в особистості стилю пізнання, усвідомлення нею власних індивідуальних ознак як суб'єкта учіння, розуміння їхніх переваг і недоліків; 2) розвитку адаптивних умінь суб'єкта пізнання з точки зору його здатності максимально використовувати потенціал найбільш продуктивних для неї способів обробки дидактичної інформації в умовах конкретної ситуації учіння, самостійно вибирати найбільш релевантні канали й способи поширення навчальної інформації; 3) активного використання іноземної мови як засобу сприйняття та поширення значущої інформації в навчальних і практичних цілях.

Таким чином, попередній розгляд проблеми дозволяє дійти висновку, що у кожного з нас існує свій домінуючий стиль учіння. Його превалююча актуалізація в навчальному процесі робить процес пізнання ефективним і суб'єктивно привабливим. При цьому подібна актуалізація виявляється можливою за умови, що існує відповідність між типом представлення навчальної інформації та особистісними домінуючими пізнавальними тенденціями.

Ті, хто навчається, виявляють тенденцію найкраще навчатися через одну сенсорну модальність або їхню комбінацію (шляхом сприйняття на слух, зорового сприйняття, через дотик, рух тощо). Отож, лінгводидактичні прийоми, які створюють обмеження для домінуючої модальності суб'єктів учіння, не є оптимальними.

Багатомодальне навчання – це один із перспективних підходів до розв'язання проблеми адекватного відбору та застосування стилів і методів викладання іноземної мови в умовах, коли цільова аудиторія характеризується різноманітністю стилів пізнання.

Ефективні методичні прийоми часто інспіруються самою логікою навчального процесу, виявленням його суттєвих ознак, зокрема й виділенням існуючих недоліків. Зокрема, з усіх вище викладених міркувань напрошується логічний висновок: реакцією на диверсифікованість стилів учіння може бути подальша диверсифікація лінгводидактичних методик і їхнє комплексне застосування в навчальному процесі.

Отже, актуальним залишається завдання розробки конкретних освітніх технологій в галузі навчання іноземних мов, які враховують факт існування диверсифікованої системи індивідуальних стилів учіння, а також сприяють оптимізації лінгводидактичного процесу шляхом гармонізації прийомів та методик викладання й учіння.

Аналіз сучасних концепцій навчання іноземних мов дає підстави вважати, що попри теоретично та експериментально доведену продуктивність, жодна з них не може претендувати на універсальність, оскільки кожна має як переваги, так і свої недоліки, а тому їхнє застосування може бути ефективним лише в певних межах і за певних умов. Зокрема жодний з існуючих методів викладання іноземної мови неспроможний бути релевантним домінуючим сенсорним модальностям і перевагам усіх без винятку представників цільової групи.

У ситуації, коли жодна з теоретичних моделей навчання не довела своєї абсолютної ефективності на практиці, цілком виправданим видається спосіб викладання, який йде далі одного “найкращого” освітнього підходу, а використовує потенціал численних прийомів, що є дієвими за даних конкретних обставин у даному конкретному процесі учіння.

Логічним наслідком подібного стану розвитку теорії навчання стало запровадження в лінгводидактиці поняття “еклектизм”.

Звертає на себе увагу те, що всупереч традиційному трактуванню еклектизму як “механічного безпринципного сполучення різнорідних, несумісних, іноді протилежних підходів, теорій, ідейних напрямів, художніх стилів і т.п.” [2, с. 635], лінгводидактичний еклектизм трактується як “реалістичний” підхід, що вимагає від викладача чутливості, гнучкості та майстерного використання методів навчання і відповідних стилів викладання” [6, с. 134].

Фактично йдеться про запровадження еклектичного підходу до навчання іноземних мов, коли педагогам-практикам рекомендують не ґрунтувати свою діяльність занадто вузько на одній теорії, а вибирати те корисне, що міститься в різних концепціях, а також довіряти тому, що перевірено власним досвідом викладацької роботи [6, с. 135].

Перспективною, з точки зору досягнення мети нашого дослідження, виявляється розробка засад так званого “структурованого еклектизму”, в основі якого лежить не безпринципне, а підпорядковане загальній логіці використання різних прийомів і методик навчання.

В основі даного підходу є розуміння необхідності варіювати діяльність на занятті в такий спосіб, щоб це відповідало потребам та інтересам якомога більшої кількості студентів, сприяючи тим самим більш комфортному й гнучкому педагогічному середовищу. У зв'язку з цим дехто з авторів стверджує, що “потрібен не метод викладання, а викладацький репертуар” [9, с. 115].

Яким справді може бути лінгводидактичний репертуар, здатний реалізувати на практиці принцип багатомодальності?

Це, в першу чергу, збалансоване формування знань про мову (навчання структурі мови) та розвиток мовленнєвих компетенцій в процесі виконання різноманітних за змістом і формою видів навчальної діяльності; оптимальне чергування форм взаємодії учасників педагогічного процесу: від фронтального викладання до роботи в малих групах та динамічних парах; врешті-решт акцент на використанні мультимедійних засобів і комп'ютерної техніки, які, за визначенням, актуалізують одразу цілу низку модальностей. При цьому надзвичайної актуальності набуває налагодження стійкого і надійного зворотного зв'язку між викладачем і учнями – тими, хто не просто перебуває в навчальному середовищі, а своєю спільною діяльністю його фактично створює.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє дійти таких висновків:

1. Індивідуальний стиль учіння є значущою змінною в системі чинників, які позначаються на ефективності (авто)лінгводидактичної діяльності. Розкриття й використання потенціалу різноманітних стилів учіння є важливим завданням педагогічної теорії і практики.

2. Попри розповсюдженість поняття “індивідуальний стиль учіння”, ідентифікація відповідного феномену є окремою проблемою одразу декількох галузей науки.

3. Ортодоксальний підхід до трактування індивідуального стилю учіння як сталої особистісної диспозиції закриває низку лінгводидактичних перспектив, оскільки відкидає можливість його подальшого розвитку, еволюціонування, адаптації до існуючих умов навчального середовища. У своїй роботі ми визначаємо індивідуальний стиль учіння як систему біологічних і еволюційних характеристик, преференцій та тенденцій, які не лише визначають характер пізнавального процесу особистості, але й зазнають змін в результаті активної взаємодії суб'єкта із зовнішнім педагогічним середовищем.

4. Ідентифікація індивідуального стилю учіння є не лише передумовою для реалізації найважливішої потреби особистості – потреби в самоактуалізації, але й виявляється особливо важливим завданням у контексті засвоєння іноземної мови, де, як відомо, мета і засіб пізнання – мова – перебувають в органічному поєднанні.

5. Дослідження підтверджує те, що суб'єкти вивчення іноземної мови здатні найбільш ефективно оволодіти іншомовними знаннями та сформуванню позитивне ставлення до предмета, за умови максимального наближення (гармонізації) їхніх стилів учіння і стилів викладання педагогів.

6. Еклектичний підхід до викладання іноземної мови, що ґрунтується на використанні низки лінгводидактичних технологій, дозволяє запустити в дію механізм сенсорної багатомодальності та створити сенситивне щодо потреб суб'єктів учіння навчальне середовище.

7. Дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальші розвідки у царині індивідуальних стилів учіння можуть

здійснюватися: в контексті подальших досліджень проблеми самомотивації, та ще в більш широкому контексті проблеми самовиховання молоді; дослідження проблеми розробки нових лінгводидактичних технологій, зокрема інтерактивних методів навчання; дослідження проблеми створення інтегративної моделі навчання-учіння, де б на підставі з'ясування домінуючих когнітивних і мотиваційних тенденцій використовувалися б найбільш ефективні канали й засоби передачі, сприйняття та обробки інформації. Зазначені перспективні напрями подальших досліджень вимагають подальшого удосконалення експериментальних методик, дослідницького інструментарію для виявлення й опису індивідуальних відмінностей суб'єктів пізнання.

Література

1. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. Киев: «Фирма «Инкос», 2001. – 267 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах. [уклад. В. Яременко та ін.] Т. 1. Київ: “АКОНІТ”, 2001. – 926 с.
3. Dunn, R. Learning styles: Theory, research, and practice. National Forum of Applied Educational Research Journal, 2000. – 13, (1), pp. 3-22.
4. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books Inc., 1985. – 326 p.
5. Given, B.K. Teaching to the Brain's Natural Learning Systems. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA, 2002. – 233 p.
6. Hadley A.O. Teaching Language in Context. 2nd ed. Heinle & Heinle Publishers, 1993. – 526 p.
7. Kolb D. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984. – 433 p.
8. Lovelace, M.K. Meta-Analysis of Experimental Research Based on the Dunn and Dunn Model. Journal of Educational Research, 98, 2005. – pp. 176-183.
9. Stevic, Earl W. Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved it and What Worked for Them. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989. – 310 p.

Сукачова Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства і політології Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.1:62:81'1

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: МОВЛЕННЄВИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто мовленнєву складову професійної культури інженера-педагога, а також визначено засоби її формування на підставі аналізу типових задач інженерно-педагогічної діяльності та змісту вмінь інженера-педагога.

Ключові слова: професійна культура, підготовка інженерів-педагогів, мовленнєва діяльність.

Сукачєва А.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения и политологии Украинской инженерно-педагогической академии

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА:
РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ**

В статье рассмотрена речевая составляющая профессиональной культуры инженера-педагога, а также определены средства её формирования на основе анализа типовых заданий инженерно-педагогической деятельности и содержания умений инженера-педагога.

Ключевые слова: профессиональная культура, подготовка инженеров-педагогов, речевая деятельность.

Sukachova A.

– Candidate of Pedagogics, Associate professor of the Ukrainian Studies and Political Science department of Ukrainian engineering-pedagogic Academy

**PROFESSIONAL CULTURE OF ENGINEER-TEACHER: SPEECH
ASPECT**

In the article the speech component of engineer-teacher's professional culture is examined, and also facilities of its forming are considered on the basis of analysis of typical tasks engineer-pedagogical activity and content of engineer-teacher's abilities.

Keywords: professional culture, training of engineers-teachers, speech activity.

Постановка проблеми. Важливою умовою забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців у сучасних економічних умовах є підготовка студентів, які мають високий рівень загальної і професійної культури, глибокі знання зі спеціальності, здатні спілкуватися у різноманітних ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю. Актуальним постає питання дослідження мовленнєвого аспекту професійної культури, безпосередньо пов'язаного із процесами передавання, аналізу та сприймання інформації, які є невід'ємними складовими професійної діяльності інженера-педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі значна увага приділена проблемам становлення і розвитку інженерно-педагогічної та педагогічної освіти. Проблеми професійної діяльності інженера-педагога досліджуються у роботах Е.Ф.Зеєра, О.Е.Коваленко, Г.А.Карпової, Н.Є.Ерганової, С.Ф.Артюха, В.І.Лобунця.

Наразі існує низка досліджень, присвячених характеристиці професійних якостей інженера-педагога (Е.Ф.Зеєр, Г.А.Карпова, Н.Є.Єрганова, О.Т.Маленко), визначенню компонентів професійної діяльності інженера-педагога (О.Е. Коваленко, О.К. Белова, Н.О. Брюханова), комунікативній підготовці майбутніх педагогів (В.М. Гриньова, Е.Г. Полатай, А.І.Годлевська, В.В.Полторацька), педагогічним умовам формування

мовленнєвих навичок у майбутніх педагогів (М.І.Пентилюк, М.А. Богуш, С.І.Пасов, К.М.Плиско, М.С.Вашуленко, С.А.Смірнов).

Значну увагу дослідників приділено визначенню і обґрунтуванню педагогічних умов формування професійної культури вчителя (наукові праці Ж.Л.Вітліна, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоевої, В.В.Радула, Н.Б.Крилової, В.О.Сластьоніна), а також дослідженню різних аспектів формування педагогічної культури (роботи О.В.Барабанщикова, О.В.Бондарєвської, М.М.Букач, О.Б.Гармаш, Т.В.Іванової, І.Ф.Ісаєва, О.П.Рудницької).

На сьогодні існують дослідження, в яких розглядаються питання, пов'язані з формуванням мовленнєвих умінь, комунікативних умінь, мовної компетенції, культури мовлення, культури ділового мовлення. Це роботи Л.В.Барановської, Г.Г.Берегової, Л.М.Головатої, В.М.Гриньової, В.С.Коломієць, Н.М.Костриці, О.В.Мартіної, Е.Г.Полатай, Т.П.Рукас, Л.Н.Тоцької, М.Б.Успенського, О.Н.Хорошковської.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є виділення мовленнєвої складової професійної культури інженера-педагога, а також визначення засобів її формування з урахуванням основних компонентів інженерно-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи культуру як «ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності» [4, с.202], при визначенні професійної культури інженерів-педагогів будемо використовувати поняття «професійної культури», запропоноване Й. Ф. Ісаєвим: «Професійна культура - спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій» [3, с. 34].

Сучасні дослідження визначають професійну культуру як творче бачення та переосмислення проблем, що виникають за умов відсутності цієї культури. Відповідно професійна культура інженера-педагога розуміється, по-перше, як засвоєнні майбутнім фахівцем професійні знання і навички, що органічно поєднуються з сучасними освітніми технологіями та становлять його світогляд; по-друге, як здатність особистості до креативного мислення і постійного самовдосконалення та самоосвіти. Таким чином, культура інженера-педагога передбачає наявність сучасного мислення як передусім уміння правильно і глибоко мислити, самостійно аналізувати явища і процеси, бачити в них головне й особливе, відмовитися від штампів та інерції мислення. Зміст поняття «професійна культура інженера-педагога» безпосередньо визначається особливостями підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, яка передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, що необхідні для участі в професійній діяльності, яку, проте, не можна спрощувати до системи вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Визначаючи не лише

пізнавальні інтереси студента, професійна культура обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо [1].

Діяльність інженера-педагога є складним процесом, що передбачає поєднання двох компонентів: власне педагогічного (організацію навчання і виховання) та виробничо-технологічного (розробку виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу в майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.). Основу такої діяльності становить вирішення педагогічних проблем, а виробничо-технологічний компонент виступає як засіб навчання та виховання. У структурі діяльності майстра і викладача системи профтехосвіти наявні види робіт, що відсутні або майже не актуалізовані у школі: це робота, пов'язана з професійним вихованням учнів, з позакласною роботою щодо підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців, зі встановленням контактів з базовим підприємством та його трудовим колективом в період виробничої практики, із забезпеченням виробничого процесу в умовах профтехосвіти, зі специфічною формою підвищення кваліфікації у вигляді стажування на підприємстві [2, с. 32].

Головна мета діяльності інженера-педагога – навчання професії і формування особистості працівника – реалізується за рахунок підготовки та здійснення навчально-виховного процесу, проведення профорієнтації, підвищення кваліфікації, громадсько-організаційної роботи [2, с. 33 – 35].

З огляду на особливості професійної діяльності, обсяг та зміст поняття “інженер-педагог” необхідно розглядати як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких надасть змогу особистості найбільш повно виконати покладені на неї функції [7, с. 41].

Автори концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні (С.Ф. Артюх, В.І. Лобунець, П.А. Ярмоленко, О.Е. Коваленко) професійну діяльність інженера-педагога подають у вигляді двох самостійних компонентів: інженерної професійної та педагогічної професійної, що забезпечує соціальний захист особистості, оскільки у випадку невдачі у галузі педагогічної діяльності він може спробувати свої сили на виробництві; до того ж досвід показує, що успіх викладання залежить від рівня технічної кваліфікації викладача. Згідно із запропонованим підходом, професійна діяльність викладача спеціальних дисциплін, на відміну від викладачів школи, має інтегративний характер і включає дві самостійні діяльності – педагогічну та інженерно-технічну. Педагогічна діяльність передбачає роботу по організації та здійсненню навчального процесу в професійному навчальному закладі, а також системі підвищення кваліфікації. Інженерна діяльність передбачає роботу фахівця у відповідній галузі промислового виробництва як організатора, проектувальника та експлуатаційника. При цьому виділені компоненти професійної діяльності інженера-педагога взаємопов'язані й цей взаємозв'язок проявляється в

тому, що предмет професійної діяльності є засобом здійснення педагогічної діяльності, іншими словами, володіння інженерною діяльністю дає можливість викладачу опанувати нові досягнення науки, техніки та виробництва із метою передавання їх учням, а також підготовки матеріально-технічної бази для організації та здійснення навчального процесу з професійної підготовки [6, с. 17 – 18].

Педагогічна діяльність інженера-педагога включає такі елементи трудових процесів: аналіз вихідних даних, прогнозування результатів, аналіз стану об'єкта, підготовку матеріалів, розробку технологій діяльності, реалізацію або організацію та здійснення трудового процесу, контроль та корекцію результату [5].

Серед соціально значимих та професійно важливих якостей інженера-педагога, як відомо, виділяють такі: спрямованість (професійну позицію, професійні ціннісні орієнтації, мотиви, професійне самовизначення, покликання та педагогічний ідеал); професійну компетенцію (комплекси інженерно-педагогічних знань і умінь, індивідуальний досвід, педагогічну майстерність); професійно важливі якості (активну життєву позицію, динамізм, емоційність, організованість, комунікативність, дидактичність, технічний інтелект, креативність, педагогічний інтелект); психодинамічні характеристики (активність, емоційну стабільність, темп реакції, швидкість вироблення умовних рефлексів). При цьому слід звернути увагу на те, що комунікативність – якість, необхідна для успішного виконання будь-якої педагогічної діяльності, – передбачає товариськість, емоційну експресію, розвинуте мовлення (правильну вимову, логічну стрункість викладу думок), педагогічний такт, здатність “прочитати” душевний стан студента за виразом обличчя, мімікою, жестами [2, с. 58].

Професійна діяльність інженера педагога пов'язана із реалізацією трьох груп умінь:

- гностична діяльність пов'язана з його вміннями проектувати пізнавальну та практичну діяльність учня, де важливе значення надається умінню висунути перед ним проблему, ставити пошукові завдання;
- власне конструктивні уміння пов'язані з конструюванням різноманітних елементів і моментів в діяльності інженера-педагога;
- організаційні та комунікативні уміння забезпечують можливість вписувати свою діяльність у загальну конструкцію діяльності колективу навчального закладу [7, с. 43].

Для успішної реалізації професійно-педагогічних функцій інженер-педагог має демонструвати такі сформовані якості особистості: професійне мислення – творче, педагогічне мислення, рефлексію, мобільність і оперативність мислення; динамізм – ініціативність, наполегливість, здатність передбачити реакцію і поведінку людей, досягти поставленої мети, здатність до вольового впливу; дидактичні здібності – уміння пояснювати, доводити, перетворювати науково-технічну інформацію на навчальний матеріал,

проекувати технології навчання; комунікативність – товариськість, розвинуте мовлення (правильну вимову, логічну стрункність викладу думок), перцептивні та експресивні здібності, педагогічне спілкування; організованість – здатність організувати навчально-виховну и суспільно корисну діяльність учнів, а також власну – інженерно-педагогічну; креативність – здатність до художньої та технічної творчості, раціоналізації, педагогічної творчості; емпатію – можливість емоційно відгукнутися, тактовність, доброту; толерантність – емоційну стійкість, впевненість в собі, витримку, врівноваженість [8, с. 59].

Діяльність інженера-педагога спрямована на реалізацію загальнопедагогічних (або власне професійних) та допоміжних функцій. До першої групи належать навчальна, виховна та розвивальна функції, до другої – конструктивна, організаційна, гностична, комунікативна, виробничо-технічна функції [8, с. 48]. Комунікативна функція (функція спілкування) є однією з найважливіших для педагога, оскільки спілкування – це і засіб, і зміст педагогічної роботи [8, с. 52].

Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури серед особистісних якостей інженера-педагога слід виділити професійну компетентність (уміння й навички з професії, технічне мислення, креативність у галузі виробничо-технологічної діяльності), педагогічну компетентність (педагогічна техніка, психолого-педагогічна ерудованість, креативність у галузі педагогічної діяльності) та мовну компетентність (розвинуте мовлення, уміння будувати тексти різного призначення, дотримання мовних норм, використання формул мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій спілкування). Це дає нам можливість виділити фахову, педагогічну та мовленнєву складову професійної культури інженера-педагога.

Мовленнєва складова професійної культури інженера-педагога передбачає застосування загальних мовленнєвих умінь, володіння професійною лексикою, термінологією, різними формами писемного та усного професійного мовлення; уміння створювати тексти, що використовуються у ситуаціях професійної комунікації; використовувати галузеву термінологію, спеціальну фразеологію, стійкі висловлювання, які відповідають соціально значимим ситуаціям професійної комунікації; уміння здійснювати аналіз ефективності професійної комунікації; навичок удосконалення власного професійного мовлення; добору найдоцільніших у професійному спілкуванні мовленнєвих моделей; дотримання правил і норм літературної мови, доречного використання термінології, словосполучень, властивих певній галузі науки, техніки, освіти; розвитку навичок формулювання власних висловлювань, роботи з довідковою літературою, аналізу та систематизації категорій професійного мовлення, умінь аналізу текстів (як усних, так і писемних).

У своїй професійній діяльності інженер-педагог має планомірно будувати різні етапи комунікативних процесів, урізноманітнювати й

увиразнювати власне мовлення; здійснювати педагогічне спілкування на основі знань про закономірності спілкування й способи управління індивідом та групою; доцільно використовувати у своїй діяльності професійну лексику; складати документи різного призначення; формувати зміст професійної освіти; проектувати технології навчання; конструювати навчальні матеріали; здійснювати контроль та самоаналіз у процесі навчання.

З урахуванням основних компонентів, на підставі аналізу типових задач інженерно-педагогічної діяльності та змісту вмінь інженера-педагога можна визначити такі групи завдань для формування мовленнєвої складової професійної культури майбутніх інженерів-педагогів:

1. Завдання для формування умінь використовувати мовні засоби у професійній комунікації (редагування текстів наукового та офіційно-ділового стилів; переклад фахових текстів українською та російською мовою; використання тестів для перевірки практичних умінь використовувати мовні засоби у професійному спілкуванні; формулювання запитань, що передбачають розгорнуті відповіді);

2. Завдання для формування умінь реалізовувати основні різновиди мовлення у професійному спілкуванні (підготовка рефератів, доповідей та виступів на задану тему; складання опорних конспектів, планів статей і параграфів, структурно-логічних схем за матеріалом розділів підручників, професійних словників);

3. Завдання для формування умінь моделювати процеси спілкування з урахуванням структури комунікації (рольові ігри та інші завдання для моделювання ситуацій);

4. Завдання для формування умінь організовувати процес комунікації та керувати ним (виконання вправ на підготовлену комунікацію, здійснення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії, завдання для самооцінки та оцінки роботи під час виконання вправ).

Таким чином, для формування мовленнєвої складової професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у навчально-виховному процесі ВНЗ відповідного профілю доцільно використовувати: моделювання ситуацій спілкування; рольові ігри; тестування; аналіз власної роботи і роботи товаришів під час виконання вправ; виконання вправ, що передбачають редагування текстів, аналіз готових текстів та створення нових; підготовку рефератів; складання опорних конспектів з тем; складання планів статей, параграфів; складання структурно-логічних схем за матеріалом розділів підручників; складання професійних словників; формулювання питань по темі; розгорнуті відповіді на запитання, переклад фахових текстів, редагування текстів офіційно-ділового та наукового стилів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Особливості мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю зумовлені тим, що

інженерно-педагогічна діяльність є складним процесом, який включає педагогічний, інженерно-технічний та виробничо-технологічний компоненти. Мовленнєва складова професійної культури інженера-педагога визначається передусім особливостями його професійної діяльності й передбачає, крім застосування загальних мовленнєвих умінь, володіння професійною лексикою, термінологією, різними формами писемного та усного професійного мовлення; уміння створювати тексти, що використовуються у ситуаціях професійної комунікації; використовувати галузеву термінологію; уміння здійснювати аналіз ефективності професійної комунікації; навичок удосконалення власного професійного мовлення; добору найдоцільніших у професійному спілкуванні мовленнєвих моделей; дотримання правил і норм літературної мови, доречного використання термінології, словосполучень, властивих певній галузі науки, техніки, освіти; розвитку навичок формулювання власних висловлювань, роботи з довідковою літературою, аналізу та систематизації категорій професійного мовлення, умінь аналізу текстів (як усних, так і писемних).

Навчально-виховний процес у сучасних ВНЗ надає можливості для створення умов формування мовленнєвої складової професійної культури інженера-педагога: точне формулювання теми заняття; однозначне визначення об'єкта, предмета, мети, завдання роботи; логічне поєднання під час роботи на заняттях усних та писемних форм контролю знань студентів; контролю під час перевірки студентських робіт за дотриманням логічності, послідовності, обґрунтованості відповіді; аналіз відповідей студентів з точки зору логічності, послідовності, обґрунтованості подачі матеріалу, залучення студентів до самооцінювання; чітке виділення етапів спілкування, контроль за відповідністю використаних лексичних одиниць етапу професійного спілкування та ситуації спілкування; виділення логічних етапів розкриття змісту понять, подачі матеріалу; аналіз доречності, точності, чіткості власних висловлювань та висловлювань студентів з огляду на мету та ситуацію спілкування; використання різноманітних стратегій мовного спілкування та конструкцій власних висловлювань.

Проведене дослідження не вичерпує повною мірою питання формування професійної культури інженерів-педагогів. Подальший науковий пошук може бути пов'язаний із визначення можливостей формування професійної культури у процесі вивчення окремих дисциплін, передбачених навчальними планами та програмами підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Література

1. Горбатюк Р.М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу/Р.М. Горбатюк//Проблеми освіти. – 2007. – С.347. – Режим доступу: http://library.uipa.kharkov.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_prodogaugshiesa_izdaniy/prob_osv_osn_nap_for.htm. - Заголовок з екрана.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога./Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.
3. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : [учеб. пособ.] / И. Ф. Исаев; [Московск. пед. гос ун-т ; Белгородск. гос. пед. ин-т]. – М.; Белгород: [б. и.], 1993. – 219 с.
4. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови./А.О. Івченко – Харків: Фоліо, 2003. – 540 с.
5. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: инженерная педагогика./ Е.Э. Коваленко. – Харьков: УИПА, 2002. – 158 с.
6. Коваленко О.Е. Методичні основи технології навчання/ О.Е. Коваленко – Харків: Основа, 1996. – 184 с.
7. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога. / А.Т. Маленко – М.: Высшая школа, 1986. – 222 с.
8. Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сборник научных трудов. – Свердловск: СИПИ, 1987. – 133 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бойко А.

– аспірант кафедри педагогіки та психології факультету суспільних дисциплін Державного вищого навчального закладу “Ужгородський національний університет”

УДК 37.011.31 + 37.014.22

ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ

У статті проаналізовано педагогічно-просвітницьку діяльність Костянтини Малицької – вчительки, дитячої письменниці. Висвітлено її освітню працю в Галичині, на Буковині, окреслено окремі аспекти діяльності у засланні.

Ключові слова: педагогічна діяльність, школа, навчання, виховання.

Бойко А.

– аспирант кафедры педагогики и психологии факультета естествоведческих дисциплин Государственного высшего учебного заведения “Ужгородский национальный университет”

ПЕДАГОГИЧЕСКИ-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНСТАНТИНЫ МАЛИЦКОЙ

В статье проанализирована педагогически-просветительская деятельность Константины Малицкой – учительницы, детской писательницы. Освещен ее образовательный труд в Галичине, на Буковине, очерчены некоторые аспекты деятельности в ссылке.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, школа, обучение, воспитание.

Boiko A.

– postgraduate student, Department of Pedagogy and Psychology Faculty estestvovedcheskih disciplines State higher education institution “Uzhgorod National University”

PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES KONSTANTIN MALITSKAYA

The article analyzes the pedagogical and educational activities Konstantin Malys'koi – teachers, children's writer. Deals with its educational work in Galicia, Bukovina, and determined individual aspects activities in exile.

Keywords: educational activities, school, education, education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні для освітньої галузі характерним є об'єктивне висвітлення українського історико-педагогічного процесу, усвідомлення істинної сутності внеску в його розвиток незаслужено забутих освітніх діячів і педагогів минулого. Науковці наголошують, що життєпис окремих осіб, їхня біографія,

діяльність завжди розгорталася на тлі тогочасних історичних подій. Описуючи життєвий шлях персоналії, ми водночас висвітлюємо історико-культурне тло, розкриваємо діяльність інших постатей, причетних до історичного минулого. За словами Я. Ісаєвича, “історію творять люди для людей, людські долі є основним складником історичного процесу” [7, с. 7].

Історія окремої особи вчить більше, ніж загальне трактування історико-педагогічних подій; біографія, освітня, педагогічна діяльність персоналії глибше, сильніше впливають на почуття й свідомість, дозволяють подати історичний перебіг подій у єдності й цілісності. На цьому наголошують як наші сучасники, так і вчені минувшини. Наприклад, у рецензії на працю О. Левицького “Прикарпатська Русь в XIX в. в біографіях” І. Франко писав: “По моїй думці, дуже пожадане, щоб біографічний лексикон давав нам звістки про всіх людей, що чим-небудь визначилися в нашій житті, нехай се буде й найдрібніша заслуга. Тільки маючи відомості про якнайбільше число дрібних і зовсім дрібних діячів, ми зможемо сягнути оком у глибіню народного організму, в ті найдрібніші пружини й мотори народного відродження, зможемо відповідно оцінити праці й заходи видніших діячів або донеслість елементарних, масових рухів. Власне, чим повніший з того погляду лексикон, тим більша його вартість” [17, с. 27]. Тому закономірним є збагачення історико-педагогічної науки дослідженнями життя, педагогічних поглядів, освітньої діяльності подвижників національно-культурного поступу XIX –XX ст. О. Барвінського, А. Волошина, А. Животка, Б. Заклинського, І. Огієнка, О. Партицького, І. Петрів, С. Русової, С. Смаль-Стоцького, С. Сірополка, І. Стешенка, І. Ющишина та інших освітніх діячів і вчителів. До цієї когорти належить і педагог європейського рівня, видатна громадська діячка, поетеса, прозаїк, перекладач, бібліограф, редактор К. Малицька, відома в літературі під псевдонімом Віра Лебедова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Про цю непересічну постать ще при житті виходило багато публікацій у журналах “Нова хата”, “Рідна школа”, а також поза межами України. Творчість К. Малицької досліджували історики й педагоги, зокрема, С. Дорошенко, О. Коренець, О. Кузьмович, І. Петрів, І. Скопляк, О. Федак-Шепарович, А. Франко-Ключко, М. Фуртак, А. Храплива, Н. Сабат, І. Скоморовська, Л. Шологон розглядали спадщину К. Малицької в контексті власних досліджень. Низку науково-педагогічних розвідок про неї підготували В. Качкан, З. Нагачевська, М. Якубовська. Однак цілісне дослідження педагогічно-просвітницької діяльності К. Малицької на сьогодні відсутнє.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Саме тому метою нашої статті є висвітлення практичної педагогічної та

просвітницької діяльності педагога-подвижниці. Завданнями статті є вивчення її праці в Галичині й на Буковині, а також в умовах заслання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Народилася К. Малицька 30 травня 1872 року в с. Кропивник теперішнього Калуського району Івано-Франківської області. Здобувши кваліфікацію педагога, К. Малицька у 1892 р. їде до Галича і там працює одинадцять років: спочатку в народній школі Єзуполя Галицького повіту, пізніше – в шестикласовій школі м. Галича. На той час зі славної столиці колись могутньої Галицько-Волинської держави Галич через дії окупантів став звичайним провінційним містечком. Тоді в нашому краї діяло багато громадських та культурних організацій, а в Галичі працював лише невеличкий осередок "Товариства українських жінок", який очолювала Іванна Остерман. Набагато більшим і чисельнішим було москвофільське товариство ім. Качковського, члени якого проводили антиукраїнську політику, зневажливо ставилися до української мови й культури. Консервативне галицьке міщанство підтримувало в основному, як і місцевий парох, москвофілів. Тому для вольової енергійної К. Малицької відкрилося широке поле для громадсько-культурної діяльності.

Саме в Галичі вона сформувалася як фахівець, громадянка-патріотка. Працюючи з дітьми, поглибила свої переконання стосовно беззаперечної ролі освіти у здобутті державності України. Адже молодь у всі часи визначала майбуття держави, яка молодь – таким у майбутньому буде народ. Визрілі й викристалізовані міркування щодо ролі школи у формуванні особистості К. Малицька оприлюднила в 1904 р. у нарисі "Народна руска школа і рускі учителі в Галичині": "...В чийх руках школа того і будучність, яка молодіж така і суспільність" [1, с. 3]. Тривога просвітительки за долю рідного народу була небезпідставна й цілком мотивована. Найвищий орган управління шкільництвом, Крайова шкільна рада, був цілком сполонізований. Галичину заповнювали польські школи. "...Навіть такі наскрізь рускі оселі як Калуш, Долина, Рогатин, Галич, Єзупіль, Бурштин, Стрий, Коломия, Снятин", – свідчить К. Малицька, мають польські школи, а всі "прочі народні по селах на стільки хиба рускі, що в них на папери язик викладовий руский" [1, с. 4]. Тому педагог багато сил та енергії віддає роботі з учнями, яких не лише навчала, а й виховувала в українському дусі, плекала їхню національну свідомість. Також проводила значну роботу з батьками: у бесідах з ними була емоційною, щирою, утверджувала людську гідність, християнську етику й мораль.

Працюючи на освітній ниві, Костянтина Іванівна на собі відчула весь тягар цієї воістину подвижницької праці. Учитель, за її переконанням, поставлений між молотом і ковадлом: його праця до неможливості ускладнена навчальними планами й численними інструкціями, які "прямо наказують єму ширити ідею польскости в школі"; окрім того, нерозуміння українською громадськістю ролі школи й учителя, а часто й відверте

ігнорування його просвітницької роботи аж ніяк не сприяло і без того важкій праці освітян. Тому місце тогочасних учителів у суспільстві, за переконанням К. Малицької, було не вищим, ніж їхніх попередників-дяковчителів [1, с. 5].

У Галичі К. Малицька зарекомендувала себе не лише як педагог, письменниця, а й як просвітителька. Разом з горсткою свідомих однодумців заснувала читальню "Просвіти" в 1901 році і була першим її секретарем (першим головою був М. Павлишин) [3, с. 2]. При читальні діяв хор, і К. Малицька була його активною учасницею.

Громадсько-просвітницька діяльність К. Малицької стає відомою далеко за межами Галича. Про неї згадується в публікаціях провідних тогочасних часописів "Діло", "Учитель" та ін. Наприклад, Є. Олесницький високо оцінив її виступ на загальних зборах філії Руського товариства педагогічного в Станіславові, зацентрував на необхідності для української громадськості тих тем, які піднімає доповідачка, а саме виховання дітей, готових до сучасних умов життя [13, с. 2]. З наступної інформації, вміщеної в часописі "Діло", дізнаємося про вдалий виступ педагога на зборах станіславівської філії РТП від 21 травня [15, с. 3]. Невідомий автор у часописі "Учитель" інформував, що 1 листопада, в день других загальних зборів філії РТП у Станіславові, К. Малицька блискуче виступила з доповіддю на тему "На межі ХХ століття", яку варто б видати окремо задля ознайомлення широкого загалу. Наступні два номери часопису вмістили-таки виступ просвітительки [18].

Працюючи в Галичі, педагог жваво цікавиться діяльністю українських жіночих об'єднань, сама приймає в ній активну участь. Така активна громадська позиція молодої вчительки була помічена й оцінена прогресивною громадськістю: в 1900 році надзвичайні загальні збори Товариства руських жінок у Станіславові обирають її заступником члена виділу [15]. 4 березня 1903 року авторитетна львівська жіноча організація – "Клуб русинок" – іменує К. Малицьку своїм почесним членом поряд із такими відомими постатями, як Н. Кобринська, Г. Шухевич [9, с. 3].

Роки, проведені в Галичі, були цікавими в житті К. Малицької: вона утвердилася як фахівець, пізнала залежне становище українського вчителя і його потреби, зробила перші кроки для розвитку свого таланту – почала писати.

Громадсько-культурна, просвітницька, публіцистична діяльність К. Малицької викликала занепокоєння серед москвофілів та осіб пропольської орієнтації, за її словами, гнів "галицько-станіславівської кліки", яка добивалася її звільнення і переведення в польську частину Галичини. Однак під тиском громадськості Краєва шкільна рада змушена була обмежитися переведенням її на Буковину. 1903 р. її переводять до далекого села Беча, в якому переважало шовіністичне оточення. До причин переведення педагога з Галича ми відносимо не лише сутички з місцевою

владою, а й прагнення польських шовіністів відірвати її від рідної землі, згасити творче натхнення.

Тодішній інспектор шкіл Буковини О. Попович, який прихильно ставився до вчителів-галичан і багато спричинився до українізації шкіл, запрошує її в с. Лужани. Так з вересня 1903 року починається буковинський період життєдіяльності К. Малицької.

Працюючи на Буковині, педагог познайомила з редакторами газети "Буковина" Я. Веселовським та журналу "Промінь" І. Герасимовичем. Згодом вона увійшла до складу редакційного комітету цього суспільно-наукового двотижневика українських учителів, що видавався у Вашківцях над Черемошем. Її підтримували такі відомі буковинці, як І. Карбулицький, О. Кобилянська, О. Маковей, В. Сімович, С. Яришевський, Є. Ярошинська.

Вона не обмежувала свою діяльність суто дидактичною спрямованістю: працює в кредитній кооперативі ("райфайзенці"), проводить велику роботу з організації жіночих гуртків по селах та заснуванні в травні 1905 р. "Жіночої громади".

Учителька з Лужан стає активною дописувачкою тогочасних часописів. Її напрацювання вміщують на своїх сторінках суспільно-науковий двотижневик українських учителів "Промінь", чернівецька газета "Bukowiner Schule", народний календар "Отаман", що виходив друком у Коломиї, та ін.

На час переходу К. Малицької на Буковину жіноцтво гуртувалося у товариствах "Мироносиці" та "Кружок українських дівчат". К. Малицькій особливо імпонувала освітньо-виховна діяльність "Мироносиць", які утримували українську захоронку в Чернівцях, допомагали малозабезпеченій шкільній молоді. Однак низка обмежень не дозволяла цим товариствам згуртувати широкі кола жіноцтва. Тому К. Малицька схвально сприйняла й однією із перших відгукнулася на заклик О. Поповича щодо заснування такої організації, яка згуртувала б у своїх рядах усіх українок без різниці стану. 4 лютого 1906 року відбулася перша нарада з приводу створення такого товариства – "Жіноча громада", на якому К. Малицька головувала й виступала. Також вона увійшла до складу тимчасового віділу товариства як заступник його голови. А вже в травні того ж року, ознайомлюючи присутніх зі змінами статуту товариства, педагог наголошує на таких найважливіших аспектах діяльності філій і гуртків "Жіночої громади", як освіта й національне виховання жіноцтва [6, с. 2]. Серед численних добрих справ товариства вагоме місце займають освітні, чому багато сприяла секретар його центральної управи. Так, при головному віділі засновано бібліотеку, котра б задовольняла "духові потреби... черновецького жіноцтва". Також віділ ухвалив щосуботи організовувати "товариські сходи", на яких учасники могли б обмінюватися, серед інших, питаннями освіти й виховання дітей. На такі зібрання планувалося запрошувати викладачів Чернівецького університету для прочитання лекцій про домашню гігієну, виховання дітей, освітню

роботу жіноцтва тощо. К. Малицька виступила ініціаторкою прохання до Чернівецької міської ради щодо безплатного виділення землі з метою будівництва школи для слуг [8, с. 1-2].

Таким чином, хоча на Буковині К. Малицька пропрацювала й недовго, однак зуміла утвердитися як непересічний педагог, активна громадська діячка, палкий оратор – проповідник ідеї національного виховання.

З вересня 1906 р. на запрошення РТП К. Малицька переїжджає до Львова. Свою фахову діяльність вона продовжує у першій українській п'ятикласній приватній дівочій школі ім. Т. Шевченка, якою тоді керувала Марія Білецька. Ця школа була заснована в 1898 р. Руським товариством педагогічним. Про щирі прихильність до неї, неабиякий ораторський хист свідчить і те, що 27 червня 1908 року вона від імені всіх своїх колег вітала випускників із закінченням школи [4, с. 12].

Усвідомлюючи першочергове значення рідної школи для справи виховання українців-патріотів, К. Малицька доклала чимало зусиль до заснування першої у Львові української приватної народної школи ім. Б. Грінченка. Вона була членом організаційного комітету з її відкриття. Виступаючи на нараді з питання відкриття школи, педагог наголосила на пекучій потребі створення такого закладу, закликала батьків і всю громадськість підтримати цю необхідну для українських дітей справу. Коли 9 жовтня 1910 року відбулося урочисте посвячення школи, К. Малицькій за її заслуги доручено виступити з вітальною промовою. Заслуги К. Малицької гідно оцінила також Марія Грінченко і саме на її ім'я надіслала зворушливого листа-подяку, а також книги для учнів та шкільної бібліотеки. Зі звіту шкіл РТП за 1911/12 н. р. дізнаємося, що через К. Малицьку на потреби народної школи ім. Б. Грінченка в 1910-1911 н. р. поступило більше 117 корон, у той час як від усього РТП – 100 корон.

Низку педагогічно-просвітницьких завдань виконував і заснований у грудні 1912 року при дівочій віділовій школі "Кружок ім. Ганни Барвінок" [4, с. 28]. Упродовж 1906 – 1909 років вона багато працює для того, аби об'єднати розрізнені львівські товариства, насамперед "Клуб русинок" і "Кружок українських дівчат", у єдину організацію. Новостворене товариство отримало назву "Жіноча громада", за аналогією до буковинської. Також педагог активно співпрацювала з "Просвітою", Товариством наукових викладів ім. П. Могили, вивчала діяльність "Соколів", "Січей", досвід роботи "Руської захоронки".

1-2 лютого 1909 року проходив Перший український просвітньо-економічний конгрес, приурочений 40-річчю заснування "Просвіти". К. Малицька виступала в просвітньо-організаційній секції з рефератом "Видавництва для дітей і молодіжи". Б. Заклинський інформує, що в 1914, ювілейному Шевченківському році, вона була єдиною "прелегенткою" з числа жіноцтва, чий текст лекції на тему "Жінка в творах Шевченка" виділ Товариства наукових викладів ім. П. Могили рекомендував для поширення

культу Кобзаря серед широких народних мас [5, с. 3-4]. Тоді ж виступ К. Малицької "Дім і школа" включили до програми першого шкільного конгресу, присвяченого 100-річчю від дня народження Т. Шевченка [14, с. 1-2].

Тісна дружба єднала її з Оленою Степанів. На великих жіночих зборах у Львові К. Малицька виголосила доповідь "Політичне положення під теперішню хвилю", а Олена Степанів – "Завдання жінки на випадок війни". 18 лютого 1913 року львівські часописи вмістили відозву Жіночого організаційного комітету за підписами К. Малицької, М. Біленької, Олени Степанів та інших відомих жінок Львова із закликом до громадян складати гроші на фонд потреби України.

Вищенаведене доводить, що напередодні Першої світової війни К. Малицька була відома в краї як авторитетна культурно-освітня діячка. Ніколи не мала сім'ї, дітей, всю себе присвятила педагогічній та громадсько-культурній роботі.

К. Малицька була активною учасницею жіночого руху. Її почини й діяльність стосувалися вагомих національних справ: діячка культурно-освітніх товариств у Львові, засновниця і довголітня голова гуртка ім. Г. Барвінок, провідна діячка "Жіночої громади" в Чернівцях і Львові, ініціаторка "Жіночої служби Україні" (1941), заступниця голови світового Союзу українок, авторка багатьох січових пісень, статей на громадські й педагогічні теми, перекладів із чужих мов.

У ніч з 17 на 18 лютого 1915 року окупаційна російська військова влада заарештувала К. Малицьку за "мазепинство", і до 25 травня разом з іншими арештованими вона перебувала у львівських тюрмах. Тоді разом із тринадцятьма арештантами її висилають у Єнісейську губернію. Львів – Київ (Лук'янівська тюрма) – Курськ – Орел – Бахмат – Омськ – Красноярськ – Єнісейськ – с. Пінчуга на Ангари – такою виявилася "хресна дорога" 43-річної Костянтини Малицької. Важкі нелюдські умови не зламали вольового духу цієї жінки. Сучасники відгукуються про неї як про сильну особистість, що не лише сама мужньо трималася, а й підтримувала інших [16]. Сама К. Малицька про цей період згадує, що вона поступово звикла до нових умов, зжилася з хоча й неосвіченим, однак по-своєму цікавим приангарським народом-чолдонами, брала участь у їхніх справах [11, с. 2-3]. У Сибіру було важко, однак, коли їй запропонували заповнити формуляр-прохання перевести її у європейську частину Росії – рішуче відмовилася.

У зв'язку з революційними подіями стало можливим повернення вигнанців на батьківщину, К. Малицька була звільнена з-під нагляду. Однак через численні перевороти громадянської війни повернення додому затягнулося ще на три роки. Та і в цих умовах просвітителька зуміла організувати значну освітню діяльність. Перебуваючи спершу в Казачинську, що за 200 верст від Красноярська, а з 16 вересня 1919 р. у Красноярську, де було чимало українців, вона плідно працювала в місцевій "Українській громаді". Також приймала активну участь у заснуванні першої української

народної школи ім. І. Котляревського, стала її першою вчителькою, навчала "...сибірських малих українців рідної мови, історії, а головне – бути українцями". Як згадує сама вчителька, у червні 1920 р. вона "закінчила... науку з малими сибірськими українцями", отримала перепустку і 17 липня почалася її дорога додому [11, с. 3].

Повернувшись у вересні 1920 р. у Львів, педагог із головою поринає в освітню й громадську діяльність. Вона працює в дівочій виділовій школі імені Тараса Шевченка, відновлює співпрацю з УПТ, "Просвітою", "Українською захоронкою". Часто друкується у пресі, альманахах, окремих науково-популярних збірниках. Палка прихильниця побудови рідної школи, акцентує на величезній роботі в цьому напрямі Українського педагогічного товариства, приділяє значну увагу його роботі. К. Малицька вважала, що 40-річна діяльність цього прогресивного товариства заслуговує на популяризацію й увіковічення. Тому в ювілейний для УПТ рік видає свою працю "УПТ. Як воно зав'язалось, як росло і розвивалося" [12]. Ця науково-популярна розвідка К. Малицької подає коротко історію заснування, розкриває основні напрями й зміст роботи товариства на сорокарічному відрізку часу, тому має неабияке значення як для тогочасної, так і сучасної суспільності.

Середина 30-х рр. ознаменувалася посиленням політики полонізації. Українську мову польські можновладці використовують як засіб спекуляції, денаціоналізації. Низка законів і розпоряджень обмежувала права українців. Так, згідно з наказом від 21 березня 1924 р. ч. 635, в українських приватних школах усунено рідну мову з діловодства, шкільної документації, розкладу занять тощо, а вчителям приватних і публічних гімназій, окрім іншого, заборонено звертатися до властей українською мовою.

У цей складний час особливої гостроти набуває започаткований ще на початку ХХ ст. клич: чия школа, того й майбутнє. Наша школа, переконана К. Малицька, повинна мати своє національне обличчя, нею ми зобов'язані дорожити, берегти її до загиби. Розуміючи, що в житті кожного народу своя школа є основним політичним чинником, педагог, однак, ратувала за відмежування освітнього закладу від політичних цілей окремих партій чи угруповань, які прагнуть використовувати школу задля задоволення своїх політичних амбіцій [10, с. 265].

Дбаючи про розвиток освіти, педагог брала участь у педагогічних заходах, акціях милосердя, піклувалася про відкриття нових українських шкіл, дитячих садків, захоронок тощо. Засновувала бібліотеки, усвідомлюючи вагоме значення книги у справі виховання.

Мала широкі контакти та дружні стосунки з І. Франком, В. Стефаником, М. Коцюбинським, О. Кобилянською, Оленою Пчілкою, Лесею Українкою. Була особисто знайома з С. Русовою, педагогічні ідеї якої втілювала в життя [3, с. 2]. Також підтримувала діяльність таких активних тогочасних письменників і громадських діячів, як О. Бачинська, І. Вітковицька, М. Вітрова, М. Грінченко, А. Павлик, С. Русова та ін.

Друкується в журналі "Нова хата", членом редакції якого вона була з 1930 до 1939 року.

В 1937 році К. Малицька завершила вчительську працю в дівочій виділовій школі імені Тараса Шевченка і вийшла на пенсію, однак продовжувала жваво цікавитися педагогічним і громадським життям, досліджувати дитячу душу. В 1938 році у Львові виходять з друку її дитяча читаночка "В гурті краще" та збіорчка оповідань "І звірята співпрацюють". У 1939 р. навчала також "рахунків" у трирічній "школі повитух" Львова. У перші роки після закінчення радянсько-німецької війни працювала над укладанням бібліографії дитячої літератури у бібліотеці Української Академії наук у Львові на запрошення тодішнього директора Марії Деркач. 17 березня 1947 року смерть перервала життєвий шлях і плідну роботу славної галичанки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Педагогічно-просвітницьку діяльність К. Малицька проводила як у Галичині й на Буковині, так і в далекому Сибіру. Незважаючи на складні тогочасні умови, вчителька дбала про національне виховання своїх підопічних, поєднувала педагогічну працю з громадською, просвітницькою. Ці напрями її роботи потребують ретельнішого вивчення. Перспективним вважаємо також дослідження епістолярної спадщини К. Малицької, зміст її дидактичних ідей, внесок у розвиток методики навчання й виховання дітей.

Література

1. (км) Народна руска школа і рускі учителі в Галичині (нарис на тлі галицького шкільництва) // Промінь. – 1904. – Ч. 1 і 2. – С. 3-6.
2. Альманах Станиславівської землі. Збірник матеріалів до історії Станиславова і Станиславівщини. Т. III. Редактор-упорядник Ю. Гаєцький. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 864 с.
3. Верещак Є. Невтомна трудівниця на ниві українського відродження // Галицьке слово. – 2007. – № 21 (26 травня). – С. 2.
4. Виховниця поколінь Константина Малицька: громадська діячка, педагог і письменниця / ред. Л. Бурачинська. – Торонто: Накладом Світової Федерації Українських Жіночих Організацій, 1965. – С. 28.
5. Заклинський Б. Шевченківські свята. З ювілейної секції відчитової // Діло. – 1914. – 1 цвітня. – С. 3-4.
6. Збори "Жіночої громади" // Буковина. – 1906. – 5 травня. – С. 2.
7. Ісаєвич Я. Д. Біографічний словник – національний пріоритет // Українська біографістика: зб. наук. праць. Вип. 1 / за ред. Чишко В. С. – К.: БМТ, 1996. – С. 7-9.
8. К. М. Из "Жіночої громади" в Вашківцях н. Черемошем // Буковина. – 1906. – 11 червня. – С. 1-2.
9. Клуб русинок у Львові // Діло. – 1903. – 3 березня. – С. 3.
10. Малицька К. В боротьбі за рідну школу // Літературно-науковий вістник. – Львів, 1924. – Кн. XII. – С. 265.
11. Малицька К. На хвилях світової війни // Діло. – 1937. – 28 березня. – С. 2-3.
12. Малицька К. УПТ. Як воно зав'язалось, як росло і розвивалось // В сорокові роковини У. П. Т. 1881-1921. – Львів, 1921. – С. 1-11.

13. Олесницький Ю. С. Рух в руских товариствах // Діло. – 1900. – 22 січня. – С. 2.
14. Перший український шкільний конгрес і виставка У. П. Т. // Діло. – 1914. – 4 цвітня. – С. 1-2.
15. Рух в руских товариствах. Из Станиславова // Діло. – 1900. – Ч. 114 (3 лютого).
16. Федак С. Мої спомини // Календар "Просвіти" на 1918 р. – Львів. – С. 189-205.
17. Франко І. Рецензія // Записки НТШ. – 1902. – Т. 46. – С. 27.
18. Член філії // Учитель. – 1900. – Ч. 22.

Гібадулліна Н.

- аспірант Кримського гуманітарного університету (м. Ялта), старший викладач кафедри Соціології і Паблік Рілейшнз Севастопольської філії МАУП

УДК 37.091.4 ГЕССЕН

ТРУДОВА ШКОЛА, ЇЇ РОЗУМІННЯ І ОЦІНКА С.І.ГЕССЕНОМ (1887-1950 Р.Р.)

У даній статті розглянутий аналіз концепції трудової школи С.І.Гессена. Учений вважав, що люди починають розуміти і цінувати знання тільки тоді, коли користуються ними практично, тому при постановці цілей уроку необхідно враховувати розуміння учнями навколишньої їх дійсності і їх ставлення до неї.

Ключові слова: трудова школа, принципи трудового навчання, професійна школа, ручна праця, «педагогіка особи», «пасивна школа, знання».

Гібадулліна Н.

- аспірант Кримського гуманітарного університету (г. Ялта), старший преподаватель кафедри Соціології і Паблік Рілейшнз Севастопольського філіала МАУП

ТРУДОВАЯ ШКОЛА, ЕЕ ПОНИМАНИЕ И ОЦЕНКА С.И.ГЕССЕНОМ (1887-1950 г.г)

В данной статье рассмотрен анализ концепции трудовой школы С.И.Гессена. Ученый считал, что люди начинают понимать и ценить знания только тогда, когда пользуются ими практически, поэтому при постановке целей урока необходимо учитывать понимание учениками окружающей их действительности и их отношение к ней.

Ключевые слова: трудовая школа, принципы трудового обучения, профессиональная школа, ручной труд, «педагогика личности», «пассивная школа, знания».

Gibadullina N.

– graduate student of the Crimean humanitarian university (Yalta), senior teacher of department of Sociology and Public Relations at Sevastopol branch of Interregional Academy of Personnel Management.

LABOUR SCHOOL, ITS UNDERSTANDING AND GESSEN'S ESTIMATION (1887-1950 g.g)

Gessen's analysis conception of labour school is considered in given article. A scientist considered that people begin to understand and value knowledge only when they use them practically, therefore at raising aims for the lesson it is necessary to take into account understanding of reality by students and their attitude toward it.

Keywords: *labour school, principles of labour teaching, professional school, manual labour, «pedagogics of personality», «passive» school, knowledge.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Актуальність ідей С.І.Гессена в організації форм навчання і постановки цілей уроку направлених на реалізацію головного завдання освіти – вільного самовизначення особи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок в дослідження питань розвитку ідеї трудової школи в другій половині ХІХ - го - першої третини ХХ - го століть належить таким фахівцям в області історії школи і педагогіки, як Н.А.Константинов, Т.Д.Корнейчик, Ф.Ф.Корольов, Н.В.Котряхов, Е.Н.Мединський, М.Ф.Шабаєва, Н.П.Кузін, Ф.Г.Паначин, А.В.Плеханов, З.І.Равкін, С.А.Черник, М.Н.Скаткін, Н.К.Гончаров, М.Г.Хитарян та ін. На сучасному етапі питання трудової школи розглядають в своїх роботах Л.Гріценко, В.Моргун, Є.Салтанов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Дотепер не розв'язана проблема створення інтеграційних курсів, і не усвідомлена необхідність розділення учбового плану школи на інваріантну і варіативну частини.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати концепцію трудової школи в педагогічній спадщині С.І.Гессена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз і оцінка концепції трудової школи посідає важливе місце в педагогічній спадщині С.І.Гессена. Одна з перших статей, яка присвячена цій проблемі «Що таке трудова школа», з'явилася ще в 1920 році. В 1923 році в Берліні російською мовою вийшла в світ головна праця С.І.Гессена «Основи педагогіки» або філософія освіти, в якій окремих розділ присвячений трудовій школі. Пізніше виходять інші роботи так чи інакше пов'язані з проблемою трудової школи. Наприклад, «Еволюція єдиної трудової школи в Радянській Росії» (1925р.) тощо. Проте, якнайповніший ретельний системний аналіз концепції трудової школи даний в «Основах

педагогіки». Аналіз концепції трудової школи С.І.Гессен починає з організації освіти і постановки його цілей.

На думку вченого, шкільна освіта повинна мати таку організацію, в якій «ясно просвічується майбутня мета освіти особи до вільного самовизначення» [2, с.122].

Величезне значення для досягнення вище названої мети має урок в плані його змісту і організації. «Погано організовані уроки виховують людей, які все своє життя тільки й уміють, що здійснювати цілі, які наказали» - відзначає учений [2, с.123].

Щоб урок сприяв розвитку творчості необхідно, на думку С.І.Гессена, щоб цілі уроку, поставлені вчителем, признавалися учнем власними цілями, поставленими самому собі. Ці цілі повинні бути ясними, зрозумілими учню і з бажанням прийнятими до досягнення. В молодших класах цілі уроку повинні, як правило, носити практичний, прикладний характер. Справа у тому, що для молодших школярів «конкретне те, що може бути негайно пущене в хід для задоволення життєвих потреб» [2, с.123].

Тому важливою вимогою трудової школи є вимога «застосовуватися при постановці уроків до навколишнього дитину життєвого середовища: в сільській місцевості уроки повинні природно, мати інший зміст, ніж у фабричному районі, а в цьому останньому знову таки інше, ніж в області ремісничої праці» [2, с.123].

Якщо в молодших класах цілі уроку в основному визначаються життєвим середовищем учнів, а в старших класах, де практичний інтерес поступився місцем, збудженому ним же «інтересу до знання ради знання» [2, с.124], то цілі уроку повинні відповідати схильностям окремих учнів «бути індивідуалізованими» [2, с.124].

Кажучи про те, що «урок повинен бути пронизаний творчістю» [2, с.124] С.І.Гессен відзначає, що «творчість, означаючи наполегливе і неухильне прагнення до одного разу поставленої мети, припускає високо розвинене «чуття дистанції» між задумом і виконанням, те саме прагнення до адекватності і точності втілення, яке примушувало Флобера і Товстого по 20 разів переписувати окремі сторінки їх творів» [2, с.125].

На думку С.І.Гессена, для формування творчої особи урок повинен бути «пронизаний творчістю» [2, с.125], але не переходити в творчість передчасно.

Вище наголошувалася вимога трудової школи індивідуалізуватися цілі уроку в старших класах відповідно до схильностей учнів. Цю вимогу С.І.Гессен роз'яснює таким чином: «індивідуалізація уроку в старших класах позначає спеціалізацію освіти відповідно до схильностей і здібностей учнів, але жодним чином не ослаблення точності і визначеності, підлягаючі рішенню завдання» [2, с.125].

«Вимога точності виконання заданого, «чистота роботи» є неодмінна умова будь-якого уроку. Передчасне перетворення уроку в творчість веде

не до виховання творців, а до виховання дилетантів, що задовольняються розпливчатою спільністю виконання, яке закриває всякий шлях до справжньої творчості» [2, с.125].

У той же час С.І.Гессен говорив, що, якщо у старшокласників «прокидається жадання творчості» [2, с.125], то школа повинна забезпечити здійснення цього прагнення в різних наукових, технічних, художніх і інших колах, в яких «вчитель є вже не керівником роботи, а тільки її критиком» [2, с.125].

Наголошуючи на величезному значенні трудової школи для формування творчої особи, С.І.Гессен говорить про те, що «навкруги поняття трудової школи тепер нагромадилося стільки непорозумінь» [2, с.126], що виникла необхідність дати точне визначення трудовій школі, а також виявити всі умови, при яких насправді можлива реалізація ідеї трудової школи.

Поняття трудової школи в сучасному значенні було вперше сформовано Песталоцці, який виказав ідею трудової освіти на противагу існуючій професійній освіті.

Пізніше ідея трудової освіти трансформувалася в теорію трудової школи. В теорії трудової школи можна наголосити на трьох головних напрямках [1].

Представники першого напрямку, що одержали назву «мануалістів» бачили сутність трудової школи у введенні до навчальних планів ручної праці як окремих предметів. Вони вважали, що уміння і навички, придбані на уроках праці, сприятимуть вивченню інших шкільних предметів. Згідно з уявленням «мануалістів»: ручна праця була не тільки учбовим предметом, але і принципом усього навчання.

Прихильники другого напрямку, яскравим представником якого був німецький педагог Г.Кершенштейнер, також, визнаючи працю як предмет і принцип навчання, вважали, що головна його роль полягає у виробленні у дітей таких якостей як: старанність, чесність, сумлінність тощо. Трудова школа визнавалася послідовниками другого напрямку важливим засобом, сприяючому цивільному вихованню.

Третій напрям в теорії трудової школи був представлений такими реформаторськими течіями як «педагогіка особи», «індивідуальна педагогіка», «педагогіка дії» і низкою інших.

Представники третього напрямку трактували працю дітей значно ширше, ніж представники першого і другого напрямку. Вони бачили сутність трудової школи в різноманітній самостійній пізнавальній художній і іншій діяльності.

Під час аналізу трудової школи, С.І.Гессен вдається до порівняння останньої з професійною школою. Він відзначає, що характерною особливістю професійної школи є те, що головне місце в її системі навчання посідає професія, що є предметом і метою навчання.

Характеризуючи трудову школу С.І.Гессен відзначає, що в протилежність професійній школі «трудова школа, навіть тоді коли вона виходить з праці, що має продуктивне господарське значення, вважає в центрі освіти, що дається нею, не інтереси самої професії (ремесла або заняття), а інтереси особи, яка отримує освіту» [2, с.127].

Для підтвердження вище сказаного С.І.Гессен використовує приклад з роботи американського теоретика трудової школи Д.Дьюї. Приклад пов'язаний з приготуванням їжі. І дійсно праця по приготуванню їжі, незважаючи на її повсякденність, може стати важливою умовою широкої освіти особистості учня. Звернення до сутності живлення приводить учнів до питань фізіології травлення і хімічного складу їжі. Йдеться про білок, жири, вуглеводи, а це вже галузь органічної хімії. Для приготування їжі використовуються різні напівфабрикати: крупи, борошно, олія, чай, кава тощо. Знайомства з їх властивостями і отриманням, вводить учнів в світ різних технологій. При використуванні різних плит для приготування їжі встає питання про їх пристрій, а також про фізику і хімію горіння.

Таким чином «жодна галузь науки і культурного життя людини не залишиться нерозглянутою: навчаючи приготуванню їжі, ми протягуємо нитки по всіх областях життя і природи людини» [2, с.128].

Також С.І.Гессен підкреслює: «Під час трудової освіти вузька практична діяльність набуває всеосяжного значення, розуміється як органічна частина всієї цілісності життя природи і людини і тому служить джерелом загального утворення особи» [2, с.128].

Все раніше сказане дозволяє С.І.Гессену висунути головний принцип трудової школи, а саме, принцип цілісності, яким, на думку вченого, «вичерпується істота трудової школи» [2, с.134].

С.І.Гессен дає також оцінку існуючій тоді загальноосвітньої школи. Він називає її пасивною школою унаслідок того, що в цій школі учні в точності повторюють всі до одного те, що робить вчитель. В трудовій або «активній школі сумісна праця всього класу створює щось нове, до того не було, тоді як, в старій пасивній школі кожний учень робить однакову роботу з своїм сусідом, повторює вже кимось зроблене і готове» [2, с.132].

З руйнуванням класичної загальноосвітньої школи основним стрижнем якої було вивчення стародавніх мов, на які відводилася найбільша кількість годин в порівнянні з іншими предметами, а також пред'являлися більш високі вимоги до знань учнів, школа втратила той «зовнішній центр» [2, с.136], який був системоутворюючим чинником, і «школа вступила в смугу явного еkleктизму» [2, с.136].

У пошуках такого системоутворюючого чинника школа звертається до висунутого тоді «гасла батьківщинознавства» [2, с.136]. С.І.Гессен відзначає, що на самому початку появи, батьківщинознавства зрозуміло як особливий предмет, проте дуже скоро стало ясно, що батьківщинознавство не предмет, а ш метод або точніше принцип, яким слід керуватися при організації викладання інших предметів.

Розкриваючи сутність батьківщинознавства, С.І.Гессен пише: «так спочатку «батьківщина» - це оточуюче учня життя з радіусом в 1-2 версти, з радіусом 10 верст, потім це – Сибір, потім вся Росія і, нарешті, весь світ у цілому» [2, с.136].

При цьому однакові явища у міру збільшення радіусу обхвату вивчаються навчальними предметами з різних боків. Таким чином, здійснюється взаємозв'язок між шкільними предметами, «школа набуває втрачений нею центр, але не центр, заснований на насильстві з боку окремого предмету, а на дружній приголосній взаємодії всіх» [2, с.136].

Далі С.І.Гессен робить висновок, «що правильно сприйняте батьківщинознавство, співпадає з іншим важливим принципом трудової школи – принципом «практичної діяльності» [2, с.137]. Сутність цього принципу полягає в тому, що при навчанні слід виходити з «якої-небудь практичної діяльності» [2, с.137]. Здійснення цього принципу дає можливість «поступово конкретно – практичне мислення замінювати абстрактно – пізнавальним і пізнання природи ради життя замінювати життям ради пізнання» [2, с.137].

Ще одним недоліком пасивної школи, або «грізною небезпекою» [2, с.137] С.І.Гессен вважає багатопредметність. Він указує, що з кожною новою реформою шкільної освіти до навчального плану додаються нові предмети. І хоча ці слова були сказані 80 років тому, створюється враження, що йдеться про наш час, настільки вони актуальні. Учений геніально передбачив інформаційний вибух, який переживає сучасне людство і в точності описує його наслідки.

С.І.Гессен посилається на Г.Кершенштейнера, і повністю погоджується з його думкою, що «найспритніші філологи і історики не будуть в змозі оволодіти всім минулим культурним говором і культурними скарбами» [2, с.138]. У результаті Г.Кершенштейнер робить дуже важливий висновок, який досить актуальний для сучасної школи. Сутність висновку полягає в наступному: «Простим збільшенням числа навчальних годин і навчальних років не вийдеш з цього становища, бо прискорення, що характеризує процес зростання культури, невимірно перевищує можливе подовження шкільного навчання. Вийти з цього становища можна тільки корінним чином змінивши погляд на завдання навчання» [2, с.138]. В даний час продовжує Г.Кершенштейнер, немає істориків, які знали б всю історію «від Адама до наших днів» [2, с.138]. В наші дні відсутні фізики, яким були б відомі всі найважливіші факти і закони, і, проте, в даний час існують і історики і фізики.

На поставлене Г.Кершенштейнером риторичне питання, як можна знати історію або фізику, не вивчивши все, що накопичене по цих науках? Сам учений і відповідає, що це цілком можливо: «Знає історію не той, хто ознайомився зі всією історією від Адама до наших днів, а той, хто оволодів методом історичного дослідження» [2, с.138]. Далі Г.Кершенштейнер говорить, щоб оволодіти методом наукового дослідження, немає

необхідності знайомитися зі всім матеріалом, а «достатньо всесторонньо і глибоко досліджувати деякі «обмежені його частини» [2, с.138]. Г.Кершенштейнер на закінчення відзначає, що «можливість такого всестороннього і самостійного опрацювання матеріалу і представляє трудова школа. Вона ставить за мету заразити дитину духом дослідження і всестороннім опрацюванням матеріалу близького і конкретного», що вивчається [2, с.138]. Г.Кершенштейнер говорить, що всестороннє опрацювання матеріалу за трудовим принципом виявиться можливим лише тоді, коли «програми навчальних предметів не тільки не продовжуватимуть безперервно пухнути, але будуть найрішучішим чином скорочені, а деякі предмети навіть вилучені з навчальних планів як самостійні навчальні предмети» [2, с.138]. Словами про вилучення з навчальних планів деяких предметів як самостійних Г.Кершенштейнер ставить питання, по суті справи, про створення нових інтеграційних предметів, які об'єднують в собі головний матеріал декількох раніше самостійних предметів.

С.І.Гессен повністю розділяє, всі погляди Г.Кершенштейнера на трудову школу, про які йшла мова. Завершуючи аналіз особливостей трудової школи, С.І.Гессен зупиняється на основних умовах можливості функціонування трудової школи. Для того, щоб трудова школа не «була тільки формально декретована, але і реально існувала» [2, с.150] необхідні наступні основні умови:

- 1) матеріальна основа, яка включає майстерні, знаряддя праці, прилади, класні бібліотеки, меблі тощо;
- 2) наявність вчителів, сутністю праці яких в трудовій школі є безперервна педагогічна творчість;
- 3) значне зменшення тижневого навантаження вчителя;
- 4) зменшення кількості вчать в класах;
- 5) регулярно функціонуючі курси для вчителів, що дають можливість освіжати і поповнювати знання;
- 6) зв'язок з університетами і іншими вищими навчальними закладами;
- 7) розвиток видавничої справи, наявність великої кількості педагогічних і наукових журналів;
- 8) свобода вчительських спілок, зборів і нарад;
- 9) матеріальний добробут вчителя;
- 10) правові гарантії роботи вчителя усередині самої школи [2, с.150-152].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Особливістю трудової школи є не ручна праця, а взагалі діяльність, не тільки наочна, але і інтелектуальна. Важливою умовою трудової школи є постановка цілей з урахуванням вікових особливостей учнів і характеру навколишнього середовища. Головні основоположні принципи – це принцип практичної діяльності і

цілісності. Завданням є не придбання професій, а розвиток вільної особи. Навчальні плани повинні включати:

а) інваріантну частину, що забезпечує залучення до загальнокультурних і до національно значущих цінностей формування особових якостей, відповідних суспільним ідеалам;

б) варіативну частину, що забезпечує розвиток школярів з урахуванням індивідуальних здібностей і схильностей;

в) інваріантна і варіативна частини не є незалежними. Вони взаємодоповнюють одна одну. Тому, в навчальному плані будь-якої загальноосвітньої установи повинні бути три основні види навчальних занять:

1) обов'язкові заняття, що становлять базу загальної середньої освіти:

2) обов'язкові заняття за вибором учнів:

3) факультативні заняття.

Перспектива подальшого дослідження може бути пов'язана з питанням реалізації ідей трудової школи в теорії наукової освіти С.І.Гессена.

Література

1. БСЭ, [изд.3 –е]. – М.: Изд. центр «Советская энциклопедия», 1975. - т.26. с.790.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов / М.: Изд. центр «Школа - Пресс», 1995. 448с.
3. Гессен С.И. Эволюция единой трудовой школы в Советской России / Русская школа за рубежом. / Под ред. С.И. Гессена, С.И. Карцевского, В.А. Ригана; Отв. ред. К.И. Шульц. Прага, 1925. - кн. 15-16. с.226-242.
4. Гессен С.И., Новожилов Н.Ф. Школьная политика советской власти за 1927-1930 гг./ Русская школа за рубежом. / Под ред. С.И. Гессена, С.И. Карцевского, В.А. Ригана; Отв. ред. К.И. Шульц. Прага, 1929. - кн. 34. с.385.

Год Н.

– доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії
Полтавського національного педагогічного університету імені
В.Г. Короленка, кандидат педагогічних наук

УДК 37.017.4.091.212 (430)"712"

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ НІМЕЦЬКИХ ШКОЛЯРІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті визначено сутнісний зміст і окреслено основні методи і засоби громадянського виховання в системі середньої освіти Німеччини на сучасному етапі. Підкреслено, що воно має багатовікову історію, а участь у ньому беруть багато державних і недержавних установ. Наголошено на особливому місці школи та родини в соціалізації дитини. Названо комплекс навчальних предметів, через які німецькі вчителі здійснюють громадянське

виховання. Оприлюднено їхній зміст. Зосереджено увагу на необхідності використання окремих складових досвіду громадянського виховання в Німеччині у вітчизняній навчально-виховній практиці.

Ключові слова: громадянське виховання, середня освіта, система педагогічних цінностей, компетентність, учень, учитель, навчальний заклад.

Год Н.

– доцент кафедри всемирной истории и методики преподавания истории
Полтавского национального педагогического университета имени
В.Г. Короленко, кандидат педагогических наук

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕМЕЦКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье определено сущностное содержание и очерчено основные методы и способы внедрения гражданского воспитания в систему среднего образования Германии на современном этапе. Подчеркнуто, что оно имеет многовековую историю, а участие в нем принимают много государственных и негосударственных учреждений. Существенное внимание сосредоточено на роли школы и семьи в социализации ребенка. Также речь идет о необходимости использования отдельных составляющих опыта гражданского воспитания в Германии в отечественной учебно-воспитательной практике.

Ключевые слова: гражданское воспитание, среднее образование, система педагогических ценностей, компетентность, ученик, учитель, учебное заведение.

God N.

– Ph. D. (Candidate of Pedagogy), Assistant Professor of the Department of the
World's History and the Methods of Teaching of Poltava Korolenko National
Pedagogical University

THE CIVIL EDUCATION OF GERMAN PUPILS AT THE PRESENT STAGE

The content, main methods and ways of realization of the civil education in the contemporary system of secondary education in Germany are figured out in the article. It is emphasized that the civil education has a centuries-old history and many state and nonofficial establishments participate in it. Much attention is paid to the role of the school and family in the child's socializing. The need for using some components of the experience of the civil education in Germany in Ukraine's educational practice is also emphasized.

Keywords: civil education, secondary education, system of pedagogic values, competence, pupil, teacher, educational establishment.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Громадянське виховання — одне з актуальних і пріоритетних завдань світової педагогіки — сьогодні розглядається як формування комплексу суб'єктивних рис особистості, які знаходять прояв "... у стосунках і діяльності людини при

виконанні нею основних соціально-рольових функцій — свідомої законотворчості, патріотичної відданості в служінні Батьківщині, захисті інтересів Вітчизни, у справді вільній і чесній прихильності до орієнтації на загальноприйняті норми та моральні цінності, включаючи сферу праці, сімейно-побутові, міжнаціональні та міжособистісні відносини" [1, с. 111].

Виходячи з цього, ми намагалися проаналізувати досвід громадянського виховання німецьких школярів у другій половині ХХ — на початку ХХІ століття з метою його використання у вітчизняній навчально-виховній практиці

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. У різних країнах по-різному розставляються акценти громадянського виховання. Наприклад, громадянське виховання в Німеччині має складну, багатовікову історію, у процесі якої воно назавжди увійшло в педагогічну практику, отримало науково-концептуальне обґрунтування та зайняло чільне місце в системі середньої освіти. За останнє десятиліття громадянське виховання розвинулося у широку, надійну інфраструктуру, яка представляє собою розгалужену мережу державних і недержавних установ. Численні концептуальні погляди та теоретичні положення громадянського виховання відображено у книгах, статтях, монографіях та інших друкованих виданнях. Провідні німецькі дослідники Г. Бідерман, В. Едельштайн, Ф. Озер, Р. Рейнхарт, Т. Тільман, Г. Торні-Пурта, У. і П. Фаузер вважають, що придбання демократичної компетентності особистістю можливе за умови якісного громадянського виховання, яке починається з раннього дитинства і триває до повної зрілості. Також педагоги-теоретики і практикуючі фахівці в усьому світі погоджуються, що школи — це найголовніші установи, які сприяють вихованню громадянина, як специфічній освітній меті тому, що школи, поряд із родиною, є головним інститутом соціалізації дітей [2, с. 121].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основне завдання нашої статті полягає в тому, щоб визначити сутнісний зміст і окреслити основні методи та засоби впровадження громадянського виховання в системі середньої освіти Німеччини на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для виховання громадянина в Німеччині характерним є формування в ньому системи цінностей і відносин, адекватних багатонаціональному суспільству. Це пояснюється тим, що життя в Європі змінюється: культурно гомогенні національні держави належать минулому, сучасність і майбутнє обумовлені різноманітністю європейських товариств і відкриттям кордонів у межах Європи. При цьому виникає проблема кроскультурної взаємодії, різноманітність поглядів, відмінність традицій і способу мислення громадян різних країн можуть сприяти виникненню почуття безсилля і

надмірної вимоги, унаслідок чого люди, непідготовлені до життя у плюралістичному світі, іноді звертаються до ворожих людству систем. Завдання громадян Європи, на думку німецької дослідниці А. Слівка, полягає у навчанні школярів розуміти культурну різноманітність та відкриті кордони як творчий потенціал, який збагачує їхнє життя [3, с. 12]. Виховання адекватного ставлення до розмаїтості та відкритості, навчання умінню знаходити можливості духовного збагачення в рамках міжкультурного діалогу — це питання демократії.

Не підлягає сумніву точка зору А. Слівка, яка зазначає, що функціонуюча демократія є, мабуть, єдиною формою панування і способом життя, який визнає різноманітність людських тотожностей та різноманіття життєвих моделей як позитивну цінність [3, с. 12]. У цьому контексті школа повинна розглядатися як необхідний фундамент подальшого виховання й розвитку громадянської культури особистості.

Слід зважати й на те, що тривала стабільність громадянського суспільства залежить від громадян, тому дуже важливо, щоб вони могли розумітися в політичних процесах, мали готовність і здатність брати участь в громадянських справах, відчували себе відповідальними за суспільні питання, володіли демократичною або громадянською компетентністю.

Для того, щоб охарактеризувати громадянське виховання в системі середньої освіти Німеччини, вважаємо за доцільне представити систему середньої освіти німецьких школярів. Так, освіта в Німеччині структурно відповідає федеральній природі Німеччини, тому це прерогатива врядування земель. Як правило, освіта перебуває у віданні земельних міністрів культури. На федеральному рівні освіта координується Конференцією земельних міністрів культури [4]. Загалом система шкільної освіти розрахована на 12-13 років. Вона має на три щаблі: початковий, середній – I і середній – II. Усі діти, що досягли шестирічного віку, починають навчання в початковій школі (Grundschule) (чотири класи з тижневим навантаженням від 20 до 30 годин. Освіта другого щабля (Sekundarstufe I) триває до 10-го класу.

Після початкової школи відбувається поділ дітей, в основному за здібностями, на три різні групи. Найслабші направляються для подальшого навчання в "головній школі" (Hauptschule), де навчаються 5 років. Основна мета цієї школи — підготовка до професійної діяльності. Учні із середніми результатами йдуть до "реальної школи" (Realschule) і навчаються там 6 років. Після її закінчення найталановитіші можуть продовжити навчання в 11-му й 12-му класах гімназії, де школяр одержує освіту класичного типу. Після закінчення гімназії видається атестат зрілості, що дає право на вступ до університету.

Середня освіта другого щабля (Sekundarstufe II) здійснюється тільки в гімназії. Учні тринадцятого класу гімназії вважаються абітурієнтами, бо

готуються до навчання у вишах. Вони складають випускні екзамени з основних шкільних предметів (Abitur).

На кожному навчальному етапі німецький учень здобуває певні громадянські компетентності. Особливо вагоме місце в цьому процесі належить предметам громадянознавчого циклу, а також безпосередній участі школярів в реалізації програм "Школа в демократії" і "Школа як демократія".

Загалом предмети громадянознавчого циклу спрямовані на оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, необхідних громадянину. Ще в 1950 році постійна Конференція міністрів освіти і культури (Kultusministerkonferenz) радила ввести шкільний предмет, в основі якого лежала б концепція громадянської освіти і виховання, а кожна німецька земля отримувала б право самостійно його назвати та розробити програму. Результатом цього стало існування як мінімум 16 індивідуальних навчальних програм громадянського виховання в Німеччині залежно від землі та від типу школи. Далі наведемо список назв предметів, змістова складова яких передбачає розкриття теоретичних і практичних основ громадянського виховання в Німеччині: соціальні вчення (Sozialkunde), суспільні вчення (Gemeinschaftskunde), політична освіта (Politische Bildung), суспільство (Gesellschaft), політика (Politik), політика і економіка (Politik und Wirtschaft), історія і політика (Geschichte und Politik) [3, с. 62-76].

На початку XXI століття в Німеччині з'явилася тенденція до конвергенції освіти серед 16 федеральних земель через необхідність розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів і рівнів сформованості різних видів компетентностей. У цьому зв'язку в 2003 році була створена експертиза з розвитку державних стандартів освіти і виховання. У цьому контексті дослідники у сфері громадянського виховання (П. Массінг, Д. Естеррейх, Г. Вайсено) запропонували створити освітній держстандарт для предмета з громадянського виховання [5]. У межах цих стандартів до німецького громадянина була поставлена вимога мати здатність до політичної думки, політичної дії тощо. Після довготривалої дискусії у 2004 році німецькі вчені досягли консенсусу і доручили "Товариству громадянської освіти і виховання молоді та дорослих" (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) укласти стандарти громадянського виховання для всіх ступенів освіти та оприлюднити їх у спеціальному проекті під назвою "Освітні стандарти для предмету з громадянської освіти та виховання в школах ФРН", які передбачали визначення сфер компетентностей учнів. Серед них: компетентність оцінювання політичних подій (уміння осягати й аналізувати політичні події, проблеми та суперечки, а також питання економічного та суспільного розвитку в фактичному та ціннісному аспектах), компетентність політичної дії (уміння формулювати власні думки, переконання, інтереси і представляти їх іншим людям; уміння вести переговори й досягати консенсусу), методична компетентність (уміння

незалежно опрацьовувати нові актуальні політичні теми, орієнтувати себе на економічні, законодавчі й суспільні питання та організувати подальшу громадянську самоосвіту і самовиховання) [5]. Як з'ясувалося пізніше, перевірити рівень сформованості цих компетентностей дуже важко, тому зусилля німецьких педагогів [6; 7; 8] сьогодні спрямовані на розробку критеріїв оцінювання ступеня розвиненості означених умінь.

Незважаючи на виправдане прагнення уніфікувати відомі форми й методи роботи щодо громадянського виховання у загальнонаціональному масштабі, звернемо увагу й на те, що кожна німецька земля має в цьому плані певний регіональний досвід, який відзначається вагомими й очікуваними результатами. Для прикладу розглянемо, через які навчальні дисципліни реалізується громадянське виховання в землі Північний Рейн-Вестфалія [9]. Наприклад, у початковій школі вивчається природознавство, яке дає учням реальні знання про природу та людину; в основній школі вивчається "Розширене суспільствознавство" (історія/політика, географія); у реальній школі (училищі) поряд із зазначеними предметами вивчаються й "соціальні науки"; учні загальної або комплексної школи вивчають географію, історію та політику; гімназістам окрім географії, історії та політики пропонуються основи соціальних та економічних наук.

Як бачимо, система громадянського виховання охоплює всі ланки навчання різних типів шкіл і здійснюється через широке коло відповідних предметів. Тож охарактеризуємо детальніше кожен ступінь освіти окремо.

Так, на думку німецьких педагогів, громадянське виховання необхідно розпочинати вже на початковому шаблі, тобто у віці від 6 до 10 років [9; 10; 3]. Результати досліджень в області політичної соціалізації (Е. Баталов, Є. Єгоров, Н. Кейзеров, Д. Пол, М. Фарукшин) однозначно показують, що відкрита соціалізація (наприклад, телевізійні повідомлення, дискусії батьків) або прихована соціалізація (наприклад, конкурентне поводження, слухняність або "fair play", тобто "гра за правилами") дозволяють вчасно формувати важливі зразки політичної поведінки [11].

Саме для початкової школи (1-4 класи) у 1970 році Постійна конференція міністрів культури федеральних земель Німеччини визначила, що все молоде населення країни повинно оволодіти реальними знаннями про природу й людину у формі соціального навчання, яке ґрунтується на такій дидактичній концепції: сфера соціального навчання охоплює знання, погляди, принципи поведінки, що стосуються держави, суспільства, історії, політики, економіки й права. Це є необхідним для громадян демократичного суспільства. Таким чином, демократія пізнається учнями "як форма життя". А основними завданнями громадянського виховання в межах соціального навчання було визначено: розуміння того, що політику роблять люди і люди ж можуть її змінювати; вимогу розвивати в кожного, хто має право на участь у політичному житті, здатність користуватися цим правом; переконаність, що гідне людини життя можливе тільки за умови критичного самовизначення й взаємоповаги.

Окрім цього, до коло завдань громадянського виховання автори документу віднесли також необхідність ознайомлення з політичними питаннями, коли учні розуміють різницю між приватним і суспільним, осягають, що суспільна сфера потребує створення певних правил та інститутів [12, с. 166]. Поряд із такими класичними темами громадянського виховання, як комунальна політика, засоби масової інформації тощо, за останні роки у викладання були включені також такі теми, як виховання в дусі миру, захист навколишнього середовища, відносини з мігрантами, країни Європи та третього світу.

На основі аналізу навчально-виховних планів для цього ступеня освіти можна стверджувати, що громадянське виховання в початковій школі представлене в інтеграційному предметі "Природознавство" (Sachunterricht), який включає елементи природи і соціології. Програми сильно не обмежують зміст предмету, надаючи широкі можливості для вільного пошуку вчителів. Громадянське виховання на початковому ступені орієнтоване на соціальну життєву реальність дітей і допомагає їм долати повсякденні ситуації. Дітям роз'яснюються фундаментальні питання сучасності, щоб готувати їх як громадян до життя у демократичному суспільстві, пояснюються їхня роль у таких соціальних структурах, як сім'я, школа, надаються знання про найближче політичне оточення і його завдання. Громадянське виховання сприяє формуванню стосунків дітей з однолітками, дорослими, іноземцями, тобто ефективній соціалізації. Воно стимулює до розмірковувань, які з часом стають дедалі складнішими. До змісту програми з громадянського виховання входять питання про організацію дозвілля, споживацьку поведінку та поводження зі ЗМІ. І, нарешті, громадянське виховання ініціює уявлення про такі сфери діяльності, як робота, оточення й мир, розглядаючи при цьому їхню зворотну сторону: безробіття, забруднення навколишнього середовища, незгода (тобто війна) [13, с. 52].

Отже, аналізуючи особливості громадянського виховання учнів 1-4 класів, можна зробити висновок, що цілями вважалися пізнання учнями особистісного і навколишнього світу, формування "Я-концепції", що забезпечує розуміння поняття "демократія як форма життя" і здійснюється воно в чотирьох площинах: під час викладання природознавства як засобу передачі реальних знань про природу й людину разом із вивченням політики; як обов'язковий для всіх предметів принцип навчання, що припускає постійну й осмислену постановку питань про відповідні передумови, ціннісні орієнтації та майбутній розвиток навчального матеріалу; у формі соціального навчання, що охоплює такі компоненти, як співробітництво, солідарність і відмову від авторитарних методів; у формі відкритого навчання з метою відновлення або закріплення особистої відповідальності за власні дії, усунення ієрархій, підтримка у розвитку самостійності, самодіяльності й, нарешті, здатності до емансипації та демократії тощо.

У середніх школах другого щабля громадянське виховання здійснюється в ході викладання таких предметів, як "Суспільствознавство", "Політика", "Соціологія", "Політична освіта", "Правове виховання". Учні під час занять із цих предметів повинні усвідомити поняття: "демократія як форма суспільства" і "демократія як форма правління".

При цьому зазначимо, що основній школі в сімох федеральних землях викладання предмета "політична освіта" розпочинається лише з 8 класу. Тільки в землях Північний Рейн-Вестфалія й Гессен послідовне викладання цього предмета представлено з 5-го класу. Загальна кількість навчальних годин на тиждень для нього коливається від 1-2 (Баварія) до 6 (Північний Рейн-Вестфалія). У реальній школі в деяких федеральних землях ситуація з навчальними годинами на громадянське виховання краща, ніж в основній школі, однак і тут існують значні розходження між землями. У землі Північний Рейн-Вестфалія "політична освіта" пропонується в кожному класі. Крім того, починаючи з 7-го класу, існує факультативний предмет "соціальні науки" з виділенням на нього додатково 3-4 годин на тиждень.

У гімназії теж існують помітні розходження між землями. Наприклад, у землі Шлезвіг-Гольштейн у середніх школах другого щабля І зовсім відмовилися від викладання громадянського виховання як самостійного предмета (тут суспільствознавчі аспекти входять до історії), у той час як у Баварії серед обов'язкових навчальних дисциплін в 10 класі на нього приділяється 1,5 години на тиждень, а в Баден-Вюртемберзі — 2 години на тиждень.

Отже, маючи на увазі вищезгадане, доходимо висновку, що навчально-виховний план із громадянського виховання на другому щаблі І середньої школи представляє собою по-різному структуровані форми навчання з різноманітними вимогами, вибір якого знаходиться в компетенції землі.

Аналіз навчально-виховних планів громадянського виховання на другому ступені середньої школи (Sekundarstufe II) показав, що вони мають багато спільних рис із змістовним профілем першого ступеня (Sekundarstufe I), проте є деякі відмінності [14]. По-перше, вони насичені складнішими темами з систематичними і принциповими взаємозалежностями, ніж на попередньому рівні, по-друге, це вимагає від учнів серйозного розвитку рефлексії.

Німецькі дослідники переконані, що поряд із викладанням суспільствознавства, політики й соціології, громадянське виховання повинно бути інтегрованим у навчально-виховний процес як принцип навчання. Яскравий приклад цього наводить доктор У. Форхольт у праці "Система, організація й оцінка політичної освіти у Федеративній Республіці Німеччини після 1945 р." Викладання теми "атомна фізика — розщеплення ядра", — пише У. Форхольт, буде сприяти реалізації завдань громадянського виховання, якщо вказати також на небезпеку й політичний

ризик, пов'язані з ядерною енергією або ядерною зброєю. Теж стосується й викладання біології. Наприклад, при вивченні генетики (ДНК) неможливо обійтися без дискусій про можливість генної інженерії або маніпулювання генами (наприклад, «клонування») та їхню потенційну небезпеку з урахуванням етичних аспектів [15].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином ми переконалися, що будь-які навчальні дисципліни мають величезний потенціал для здійснення громадянського виховання. Тут доречно послатися на "типові для епохи ключові проблеми", розроблені Вольфгангом Клафкі у своїй концепції загальної освіти, які можна віднести до "громадянського виховання" як принципу навчання. Ними є: збереження миру; захист навколишнього середовища; соціальна нерівність у національному й міжнародному плані; небезпеки та можливості, пов'язані з новими технологіями; розвиток самостійності в мисленні й поведінці, зрілості й відповідальності [16].

Це створює ті змістовні рамки, які можуть використовуватися у викладанні різних навчальних предметів — від історії, географії, економіки, німецької мови й суспільствознавчих аспектів при викладанні іноземних мов до релігії, філософії та етики. Крім того, такі рамки забезпечують можливість навчання, яке виходить за межі окремих предметів, орієнтованих на певні проекти, що є передумовою інтегрованого навчального процесу. Таким чином, у шкільному викладанні можуть враховуватися громадянські теми, які мають багато різних аспектів. Це забезпечує учням можливість засвоєння не тільки конкретних знань в окремих галузях, але й розуміння та оцінки в навчальній ситуації комплексних процесів у цілому.

Цікавим є вивчення змісту програм "Школа в демократії" і "Школа як демократія", що спрямовані на розвиток демократичної культури і допомагають зміцненню демократії як форми життя. Програма "Школа як демократія" є невід'ємною частиною життя учнів, яка пропонує їм можливість брати участь в діяльності школи і є належною підготовкою до життя у громадянському суспільстві. У діючих програмах представлені такі форми участі, які забезпечують активну співпрацю учнів школи. Сюди належать класні ради, шкільне самоврядування тощо. Програма "Школа в демократії" в основному фокусується на співпраці з позашкільними партнерами. Її провідною ідеєю є те, що школи повинні бути відкритими для соціального середовища і співробітництва з неурядовими організаціями (молодіжні громади, місцеві фірми) з метою спільної діяльності. Це надає їм досвід соціальної поведінки та формує почуття громадянської відповідальності. Обидві програми працюють на всіх щаблях середньої освіти ФРН.

Отже, ми можемо констатувати, що система середньої освіти учнів ФРН побудована так, щоб сприяти формуванню активної громадянської

позиції молодих громадян і є педагогічно виправданою. Вона закладає необхідні умови для виховання справжніх патріотів німецької держави.

Література

1. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития / Г.Н. Филонов. — М.: Педагогика, 2000. — 268 с.
2. Torney-Purta J. Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierehnjährigen. IEA Civic education Studz, Deutscher Kurzbericht / Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. — Amsterdam : The International Association for the evaluation of the Evaluation of Educational Achievement, 2001. — 468 S.
3. Sliwka A. Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule / Anne Sliwka. — Beltz Verlag. Weinheim und Basel., 2008. — 226 S.
4. Keller A. J. Herders paedagogisches Woerterbuch / A. J. Keller, F. Novak. — Erfstadt : Verlag HOHE GmbH, 2007. — 392 S.
5. GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag., - 2004. — 126 S.
6. Breit G. Planung des Politikunterrichts / Breit G., Weissen G. — Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag., 2003. — 144 S.
7. Massing Peter (Hrsg.): Politik, politische Bildung, Demokratie / Massing Peter. — Wochenschau, Schwalbach, 2005. — 129 S.
8. Oesterreich D. Einflüsse politischen Wissens und demokratischer Kompetenzen auf politische Handlungsbereitschaft / Oesterreich D. // Polis. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, H.3., 2001 — S. 3-7.
9. Detjen Joachim : Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland / Detjen Joachim, Oldenbourg Verlag. — München, 2007. — 510 S.
10. Lange D. Konzeptionen politischer Bildung / Dirk Lange. — Schneider Verlag Hohengehren GmbH., 2007. — 232 S.
11. Баталов Э. Политическая культура России сквозь призму civic culture / Эдуард Баталов // Pro et Contra. — 2002. — № 3. — С. 7-22.
12. Richter D. Politische Bildung von Anfang an / Richter D. A. — Wochenschauverlag, 2007. — 368 S.
13. Herdegen P. Demokratische Bildung : eine Einführung in das soziale und politische Lernen in den Klassen 5 bis 10 / Herdegen Peter. — Auer-Verlag, Donauwörth 2001. — 96 S.
14. Heck G. Die Sekundarstufe II: Grundlagen, Modelle, Entwürfe / Heck Gerhard, Edlich Günter, Ballauff Theodor. — Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.], 1999. — 546 S.
15. Hedda (Hrsg.). Politische Bildung in der Mediendemokratie : beiträge zu einer Theorie für die Praxis / Jungfer Hedda. — Wochenschau, Schwalbach 2006. — 356 S.
16. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik / Klafki W. — Weinheim/Basel : Beltz, 1991. — 42 S.

Карасьова О.

УДК (378.147(09)(477.54/.62)

**ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ
СТУДЕНТІВ У ПРАЦЯХ ВИДАТНИХ УЧЕНИХ ДРУГОЇ
ПОЛОВИНИ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті розкривається проблема обґрунтування мети, завдань, умов самостійної роботи студентів під час організації самостійного читання у педагогічній теорії другої половини ХІХ - початку ХХ ст.

Ключові слова: організація, самостійне читання, самостійна робота студентів.

Карасёва О.

**ВОПРОС ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ
СТУДЕНТОВ В ТРУДАХ ВЫДАЮЩИХСЯ УЧЕНЫХ ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ ХІХ - НАЧАЛА ХХ СТ.**

В статье раскрывается проблема обоснования цели, задач, условий самостоятельной работы студентов во время организации самостоятельного чтения в педагогической теории второй половины ХІХ - начала ХХ ст.

Ключевые слова: организация, самостоятельное чтение, самостоятельная работа студентов.

Karaseva O.

**QUESTION OF ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT READING
OF STUDENTS IN LABOURS OF PROMINENT SCIENTISTS OF THE
SECOND HALF XIX - TO BEGINNING OF XX AGE**

The problem of grounding the aim, tasks, conditions of the students' independent work when organizing independent reading in the pedagogical theory of the second part of XIX – beginning of XX centuries.

Key words: organization, independent reading, students' independent work.

Постановка проблеми. За сучасних умов трансформації суспільного устрою в Україні, розвитку національної системи освіти та її інтеграції до європейського й світового освітнього простору пріоритетним завданням вищої ланки є підготовка фахівця, здатного до максимальної самореалізації своїх можливостей і до усвідомленого й самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях. Успішна реалізація означених пріоритетів вимагає творчого вдосконалення існуючих форм, методів, способів і засобів в організації самостійної роботи студентів (СРС) вищих навчальних закладів, які б забезпечували здобуття якісної вищої освіти майбутніми фахівцями з метою підвищення їхнього професійного, загальноосвітнього й загальнокультурного рівня та збагачення на цій основі інтелектуального й духовного потенціалу нації.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. У педагогічній літературі сьогодення питанням активізації та організації СРС присвячені

роботи Г. Вишиної, Г. Олександрова, В. Терес, О. Шпак та інших. Проте в історико-педагогічному аспекті такі дослідження відсутні.

Мета статті - простежити способи організації самостійного читання як однієї з форм організації самостійної роботи студентів у працях видатних вчених досліджуваного періоду, які на наш погляд, перекликаються із сучасними завданнями ВНЗ.

Результати дослідження. Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел [4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 16], одним із прийомів організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у досліджуваній період рекомендувалась організація самостійного читання. Ця проблема передусім досить гостро ставилася у роботах відомих педагогів та викладачів вищої школи гуманітарного циклу, таких як П. Блонський, В. Вернадський, С. Гогоцький, Д. Писарєв, І. Срезневський, К. Ушинський та інші.

Аналіз педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога К.Ушинського переконав, що він вніс свій вагомий внесок у розвиток досліджуваної проблеми, оскільки у своїй педагогічній спадщині розглядав усі питання організації навчально-виховного процесу. У нього немає окремої праці, присвяченої самостійній роботі студентів, але в багатьох своїх статтях він піднімав питання, які в певній мірі вплинули на розвиток досліджуваної проблеми. Зокрема, у розробці будь-якого питання щодо організації процесу навчання, К. Ушинський акцентував на тому, що певну частину знань школярі повинні засвоювати самостійно. Це стосувалося як гімназистів, так і вихованців Гатчинського інституту та вихованок Смольного інституту шляхетних дівчат.

Як свідчить аналіз статей К. Ушинського «Розумне читання й вивчення напам'ять літературних зразків», «Вивчення граматики» та інших, відомий педагог піднімав і питання про навчання учнів методиці самостійної роботи з підручником. Так, наприклад, в основу підручника «Рідне слово», (рік третій), він поклав індуктивний метод, коли робота учнів над навчальним матеріалом включала передусім власні спостереження під керівництвом учителів; як результат спостережень на основі самостійно заданих питань, складалося граматичне визначення або граматичне правило; далі пропонувався ряд вправ з метою закріплення у пам'яті даного визначення або граматичного правила. Згідно переконань педагога-методиста, методика постановки запитань повинна передбачати, щоб усі придбані учнем знання, поняття, правила, включаючи синтаксичний, етимологічний або орфографічний розбір, сформувались у свідомості учня в певну систему, бо, на його погляд, «тільки система здатна зберегти в пам'яті численні й різноманітні граматичні відомості» [17; 254 – 256].

Аналіз статей С. Гогоцького у чотирьохтомній праці «Філософський лексикон» переконав, що видатний учений був упевнений у тому, що розвиток логічного мислення студентів можливий за умови організації самостійного читання й вивчення іноземних мов. Він наводив такі аргументи: вивчення стародавніх класичних мов і літератури має велике освітнє

значення, оскільки виробляє точність і стійкість пізнавальних здатностей; сприяє логічній діяльності розуму; активізує напруження розумових здібностей у процесі перекладів та оволодіння вітчизняною мовою; доповнює історико-літературне навчання при вивченні європейської літератури [5; 500]. Зокрема, він відзначав, що для всіх без виключення буде корисним, доцільним і необхідним принаймні вивчення зразкових здобутків стародавніх письменників у перекладі. З цією метою він радив студентам звертати увагу на вивчення грецької мови й на читання грецької літератури [5; 501].

Серйозну увагу на організацію самостійної роботи у вигляді самостійного читання звертав П. Блонський. Він вбачав його переваги у тому, що самостійне читання є одним із «чинників виховання розуму», тобто мислення, є умовою збагачення й удосконалення літературної творчості кожного, що вкрай необхідно для студентів з метою розвитку естетичного сприйняття ними поетичних здобутків. Так, у своїй статті «Виховання естетичного судження» П. Блонський для організації самостійного читання в період ранньої юності рекомендував твори мистецтва, а для студентства – здобутки певних історичних напрямків і шкіл. У своїх статтях він рекомендував викладачам при підборі літератури для самостійного читання використовувати психологічний підхід, орієнтований на вік читача, а також використовувати «пояснювальні читання», які сприяють навчанню й придбанню навичок самостійної дослідницької роботи [1].

Видатний учений М. Сумцов також вважав читання додаткової літератури однією з форм самостійної роботи, що сприяє розвитку наукового мислення, формує навички та уміння пошуку потрібної інформації. Одним з методів організації цієї самостійної форми роботи він вважав створення викладацьким складом спеціальних рекомендацій для студентів при виборі джерел і посібників для самостійного вивчення предмета [15].

Аналіз педагогічної спадщини Д. Писарєва дав можливість для висновку, що він також розглядав досліджувану проблему досить конкретно й послідовно. Акцентуючи на тогочасних недоліках в організації самостійної роботи студентів, він відзначав, з одного боку, низьку якість лекцій, з іншого, – неправильне розуміння самим викладацьким складом функцій самостійної роботи, що не давало можливості студентам самостійно одержувати знання. Як іронізував Д. Писарєв, все керівництво самостійною роботою студентів з боку викладачів обмежувалося їхньою вказівкою на малодоступні для студентів джерела, орієнтації на «компіляцію» іноземної літератури, на жонглювання іноземними термінами без достатнього розуміння сутності цих спеціальних питань. Д. Писарєв доводив, що саме так розвивати розумовий кругозір і розвинути самостійне мислення неможливо [11; 19].

Аналіз статті «Наша університетська наука» засвідчив, що у своєму прагненні теоретично вирішити зазначену проблему він виділяв у ній такі питання: 1) про доцільність самостійного читання історичних джерел; 2) про причини обмеження самостійності студентів університету та інші. Так,

стосовно самостійного читання він відзначав, що кожній людині, яка має поняття про серйозні й послідовні розумові заняття, добре відомо, що історичні джерела повинні читатися зі спеціальною метою дослідження людьми, уже розвиненими в цій галузі, здатними до критичного погляду на епоху та бажаними перевірити й доповнити дослідження своїх попередників. Спираючись на власний досвід, Д. Писарєв переконував, що в разі рекомендації викладачем Креозотовим своїм студентам історичних творів Грота, Нібурга, Бункера у них могли б з'явитися ідеї, які б збагатили їхні погляди або викликали спроби самостійного мислення. «Прочитавши дві–три книги, студент міг би подивитися з боку на самого себе, міг би досить правильно поставити й вирішити таке питання: чи дійсно історичні заняття відповідають його природі» [12; 70].

Вивчення й аналіз «Російського слова» І. Срезневського переконали в тому, що він також одним з методів активізації самостійної роботи студентів при викладенні курсу слов'янознавства вважав залучення студентів до «енциклопедичного введення у вивчення слов'янства», під чим розумів читання історичних пам'яток. Вчений вважав цей метод ефективним, оскільки навчальна програма була настільки громіздкою, що викласти її повністю було неможливо. Тому професор рекомендував деякі розділи курсу викладати конспективно, указувати на джерела, вимагати від студентів самостійного засвоєння навчального матеріалу [14;10].

І. Срезневський радив викладачам давати студентам заздалегідь те, що саме вони будуть читати й аналізувати на заняттях, а самим студентам вчений радив зарані уважно прочитати або вивчити напам'ять уривок твору за вказівками викладача та спрямувати свою увагу на загальний зміст статті, на витоки її написання, а також на літери й знаки [13; 8].

У роботі «Зауваження про первісний курс російської мови» видатний вчений також акцентував на необхідності організації самостійної роботи в процесі аудиторних занять, підкреслюючи, що для вивчення російської мови студентам потрібен не підручник, а допоміжна книга прикладів; що завчати напам'ять студенти повинні не сторінки підручника, а зразки на основі вибраних місць з кращих творів словесності.

Зазначимо, що С. Боткін однією з умов ефективності опрацювання додаткової літератури вважав усвідомлену необхідність студентів у її самостійному виборі та вивченні. Свою думку учений обґрунтовував багатоманітністю й кількістю написаного, бо, на його погляд, все прочитати було неможливим навіть з однієї спеціальності. Як підкреслював С. Боткін, «жодна голова не в змозі була тримати в собі змісту існуючих медичних бібліотек». Тому в своїх «Лекціях» С. Боткін переконував, що «літературні заняття» приносять дійсну й велику користь тільки тоді, коли вони використовуються «за усвідомленою системою» і рекомендував студентам читати з вибором, уміючи пропускати несуттєве, зупиняючись на солідних працях і дослідженнях, які дають нові факти й нові істини [2]. Він вважав, що уміння користуватися літературою і уміння

зупинятися на найбільш важливому розвиваються шляхом досвіду, досягаючи при цьому відомого ступеня розвитку, набутого шляхом вивчення найкращих джерел з різних предметів [3].

Аналіз статті І. Мечникова «Про Ковалевського» довів, що відомий бактеріолог до ефективних умов організації самостійної роботи студентів також відносив самостійне читання наукової літератури у підготовці до науково-дослідних, практичних, лабораторно-практичних робіт. Він вважав, що ця форма самостійної роботи студентів зародилася й активно розвивалася завдяки розвитку природознавства й виникненню наукової вітчизняної та іноземної «підпільної» на той час літератури, пов'язаної з розповсюдженням матеріалістичного світогляду, такої, наприклад, як книга Бюхнера «Kraft und Stoff», оскільки багато студентів спеціально вивчали німецьку мову, щоб читати в оригіналі здобутки Бюхнера, Фогта, Молешотта та інших [8; 15].

Висновки. Як бачимо, погляди видатних учених, педагогів були спрямовані на питання про активізацію самостійної роботи студентів за допомогою організації самостійного читання студентів у вищих навчальних закладах Слобожанщини другої половини XIX - початку XX ст. Вважаємо, що цей досвід може мати велике значення для підготовки фахівців у наш час.

Література

1. Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка) : пособие для высш. учеб. завед., учит. ин-тов и курсов) / П. П. Блонский. – 2-е изд., испр. – М. : Задруга, 1918 г. – 202 с.
2. Боткин С. П. Клинические лекции проф. Боткина С. П., читанные в Императорской военно-медицинской академии в 1883 – 84 году / С. П. Боткин. – СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1885. – 164 с.
3. Боткин С. П. Клинические лекции проф. Боткина С. П., читанные в Императорской военно-медицинской академии в 1884 – 85 году / С. П. Боткин. – СПб. : Риккер, 1888. – 200 с.
4. Бузескул В. П. Научная литература по греческой истории за последние годы (1880 – 1892) в ее главных явлениях / В. П. Бузескул. – М. : Тип. Э. Лиснера и Ю. Романа, 1893. – 125 с.
5. Гогоцкий С. С. Философский лексикон / С. С. Гогоцкий. – 2-е изд. – СПб. : Изд. -во И. И. Глазунова, – 1859. – Т. 2. – 354 с.
6. Карасьова О. В. Питання організації самостійної роботи студентів у працях С. С. Гогоцького / О. В. Карасьова // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук. – метод. зб. / Слов'ян. держ. пед. ун-т ; редкол. : В. І. Сипченко та ін. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – Вип. 39. – С. 187–190.
7. Карасьова О. В. М. Ф. Сумцов про організацію самостійної роботи студентів / О. В. Карасьова // Naukowym progress na rubiezy tysiacleci – 2008: IV miedzynar.nauk.-prakt.konf., (Przemysl, 1–15 czerw. 2008 r.) – (Przemysl, 2008. – Т. 7. – С. 108 – 109.
8. Мечников И. И. Страницы воспоминаний. Сборник автобиографических статей / И. И. Мечников ; [ред. и прим. А. Е. Гайсиновича, отв. ред. Х.С. Коштоянц]. – М. : Изд-во СССР, 1946. – 267 с., 8 л. ил., портр.
9. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М. : Учпедгиз, 1984. – 432 с.

10. Писарев Д. И. Избранные педагогические высказывания / Д. И. Писарев. – М. : Учпедгиз, 1938. – 348 с.
11. Писарев Д. И. Избранные педагогические высказывания / Д. И. Писарев. – М. : Учпедгиз, 1938. – 348 с.
12. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М. : Учпедгиз, 1984. – 432 с.
13. Срезневский И. И. Замечания о первоначальном курсе русского языка / И. И. Срезневский. – СПб. : Тип. Акад. наук, 1899. – 36 с.
14. Срезневский И. И. Русское слово : избр. тр. : учеб. пособ. для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русск. яз. и лит.» / И. И. Срезневский ; сост. Н. А. Кондрашов. – М. : Просвещение, 1986. – 173, [3] с., портр.
15. Сумцов Н. Ф. Заметки о народной словесности (по поводу «Введения в историю русской словесности» проф. И.В.Владимирова) / Н. Ф. Сумцов. – Варшава : Тип. Варшав. учеб. округа. Краковское Предместье. – 1905. – № 3. – 23 с.
16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 3 : Педагогические статьи, 1862 – 1870 г. / глав. ред. А. М. Еголин. – 693 с., 1 л. портр.
17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский; редкол. : А. М. Еголин и др. – М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – Т. 7. : Родное слово. Год 3-й – Руководство к преподаванию по «Родному слову». – 360 с. : ил.

Охріменко Н.

– здобувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК: 141.319.8+008:37.091.33-027.22:706-053.4/5

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ ІГРИ

У статті розглянуто філософські та культурно-історичні аспекти гри. Доведено її значення для виховання людини. Представлено оціночні судження різних авторів щодо феномена гри. Вона аналізується здебільшого з точки зору моральності та задоволення біологічних потреб організму людини. З'ясовано роль футболу як наймасовішої гри у становленні розумної та фізично-досконалої особистості. Наголошено на особливій ролі гри в умовах розвитку постіндустріального суспільства.

Ключові слова: дитинство, гра, інтелектуальні ігри, психологія, фізичні ігри, *Ното ludens* (людина граюча).

Охрименко Н.

– соискатель кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленка

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

В статье рассмотрены философские и культурно-исторические аспекты игры. Представлены оценочные суждения различных авторов

относительно феномена игры. Утверждается, что организаторы игры большое внимание уделяли ее моральному значению и удовлетворению биологических потребностей организма человека. Также речь идет об особенностях игры в условиях развития постиндустриального общества.

Ключевые слова: *детство, игра, интеллектуальные игры, психология, физические игры, Homo ludens (человек играющий).*

Okhrymenko N.

– A postgraduate student of the Department of the Social and Corrective Pedagogy of Poltava Korolenko National Pedagogical University

THE PHILOSOPHICAL, ANTHROPOLOGICAL, CULTURAL AND HISTORICAL BASE OF THE CHILDREN'S PLAY/ GAME STUDY

The philosophical, cultural and historical aspects of the play/game are considered in the article. The axiological views of different authors concerning the game phenomenon are presented. It is ascertained that the game organizers paid more attention to its moral value and the satisfaction of the biological needs of the human body. The peculiarities of the play/game under the conditions of the development of the postindustrial society are regarded as well.

Keywords: *childhood, play/game, intellectual games, psychology, physical games, Homo ludens.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Дитячі ігри як педагогічний феномен привертають дедалі більшу увагу в сучасному суспільстві. Існує доволі стала традиція їх сприйняття в якості дієвого засобу виховання й навчання, закладена філософами, культурологами та педагогами різних часів і цивілізацій. На їх виховному ресурсі наголошували Платон і Квінталіан, Еразм Роттердамський і Ян Амос Коменський, теоретики класичної педагогіки XIX століття. У наш час інтерес до проблеми живиться певними, часом суперечливими процесами і явищами суспільного життя. Гра у широкому сенсі, як видається, викликає неоднозначні оцінки з боку суспільства й громадськості внаслідок поширення гравального бізнесу, ігроманії серед підлітків, захоплення комп'ютерними іграми як такими, незалежно від змістової характеристики. З іншого боку, з огляду на структурні зміни в системі загальної освіти, упровадження дошкільної підготовки дітей ставлять перед педагогами завдання вдосконалення методики роботи на початковому етапі освітньо-виховного процесу. Багато хто з них вважає особливо перспективним метод гри. Однак не лише цими аргументами керуються прихильники цього методу. Сьогодні зростає попит не просто на вузького фахівця, що має визначений обсяг знань і умінь, а на особистість, яка творчо підходить до справи, шукає неординарні рішення в складних ситуаціях не завжди стабільного життя, мінливої й непередбачуваної реальності.

Усе це актуалізує метод гри як такий, що сприяє активізації пізнавальної діяльності, створює специфічні стимули й мотивацію у вихованні й навчанні дітей. Осмислюючи потенціал цього методу,

теоретична педагогіка ґрунтується на величезному історичному досвіді гуманітарних знань, наук про людину.

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. У пошуках відповіді на поставлені питання ми звернулися до творів античних авторів (Платон, Аристотель), філософів епохи Просвітництва (Жан-Жак Руссо), представників позитивізму ХІХ століття (Герберт Спенсер), Зигмунда Фрейда та його послідовників (Ерік Берн). В історико-культурному контексті феномен гри найґрунтовніше досліджений Йоханом Хейзінгою, автором статей з історії культури під красномовним заголовком «*Homo Ludens*» («Людина граюча»). Невеликий, але надзвичайно змістовний нарис історії ігор в європейській середньовічній цивілізації дав французький історик Ф. Ар'єс у монографії «Дитина та сімейне життя за Старого порядку». Нарешті, своє місце серед дослідників теми займають теоретики фізичної культури і спорту Л. Кун, В. Оливова, М. Пономарьов, А. Валь та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Предметом нашої уваги є філософсько-антропологічна й культурно-історична думка минулих часів і сучасності. Ми прагнутимемо з'ясувати, яке місце в людському існуванні відводилося різними течіями філософів гри як такої, як співвідносився цей феномен із природою людини, де шукати його витоки, у чому полягає позитив і, з іншого боку, ризики цього явища. Окрім філософської антропології, автора цікавитимуть думки істориків і культурологів щодо ролі гри в розвитку людської цивілізації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи твори багатьох представників гуманітарної гілки знань, переконуємося, що гра як феномен людського буття їх незмінно цікавила, хоча й видавалася дещо загадковою, до кінця не збагненою. У сучасних виданнях довідникової літератури знаходимо різні її визначення: «гра — один із важливих феноменів людського існування» [15, с. 296]; «гра — вид непродуктивної діяльності, де мотивом є не результат, а сам процес. Гра супроводжує людство впродовж усієї його історії, переплітаючись із магією, культурною поведінкою, спортом, вихованням, тренуванням і мистецтвом» [5, с. 31]. Філософи зазвичай схильні протиставляти гру праці, тобто серйозному заняттю, але не абсолютизують цього протиставлення, віддаючи належне діалектиці цих понять, коли перше може перетворитися на друге і навпаки. За висловом Е. Фінка, «гра повертає нас до ще більшої серйозності» і при цьому дає радість, «звільнення, окриленість, щастя». Людина грає, «коли вона святкує буття. Це свято перериває ланцюг обтяжених турботами буднів, воно відмежовує від їхньої сірої одноманітності, підносить як дещо рідкісне й надзвичайне» [15, с. 296].

З точки зору психологів ігри мають значення в тому сенсі, що розвивають «інтелектуальні, емоційні, вольові та моральні якості», при цьому «формуєть усі сторони особистості» [11, с. 90]. Щодо дитячих ігор, ними стверджується таке: даний вид діяльності дозволяє «в умовних ситуаціях» відтворювати ту чи ту сферу діяльності й спілкування дорослих «із метою засвоєння найважливіших соціальних ролей і формування навичок формального та неформального спілкування» [11, с. 628]. Сучасна психологія наголошує на особливому значенні ігор для дітей дошкільного віку, коли формується мотиваційна сфера і гра займає центральне місце в життєдіяльності маленької людини, «є найважливішою формою її активності..., задовольняє багато потреб дитини — потребу в спілкуванні, автономії, потребу виплеснути накопичену енергію, розважитися, задовольнити свою допитливість, пізнати оточуючий світ» [11, с. 212-213].

У словниках та енциклопедіях стисло відображено накопичений вченими-гуманітаріями багатовіковий досвід вивчення проблем гри. Зміст поняття трактується надзвичайно широко, воно складне й багатогранне, але, видається, ніхто краще не сформулював місце й роль гри в житті людини, ніж Й. Хейзінга, зазначивши, що поруч із *Homo sapiens*, *Homo habilis* і *Homo faber* існує феномен «граючої людини». В уявленні вченого, історика і культуролога, гра виступає як всеохоплюючий спосіб людської діяльності, універсальна категорія людського існування.

Філософська рефлексія відносно феномену гри має давню історію. Платон назвав гру «радістю богів» і всіляко підтримував ідею її застосування в ідеальній державі. Розшифровуючи його думку, звернемо увагу на давньогрецьку міфологію: вона сповнена іграми мешканців Олімпу, коли люди виконували роль іграшок. Олімпійці розважалися в такий спосіб, зіштовхуючи людей, заохочуючи будь-які інтриги, жарти, забавки тощо. Давня релігія містила різноманітні культу, ритуали, свята на честь богів, і це так само нагадувало ігри, давало початок їх автономному розвитку.

Це чудово розумів Платон, коли ототожнював ігри зі священнодійством, закликав греків, «вільних чоловіків і жінок», перевіряти своє життя, «граючи в прекрасні ігри». Ігри відповідали агональному (агон — боротьба, змагання) духові грецької культури і не лише релігійної. Змагальність була чи не головним елементом культурного життя. Боротьба богів, їх прагнення першості мали сакральний характер, але цей принцип втілювався також у державі, праві, психології та менталітеті еллінів. «У греків було прийнято змагатися в усьому, що містить можливість боротьби. Змагання чоловіків у красі й вродливості становили елемент Панафінеїв і справжніх свят на честь бога Тесея. На сипосіях змагалися у співах, загадували загадки, сперечалися, хто більше вип'є і пізніше засне...» [17, с. 90]. Отже, гра бачилася Платоном та іншими платоніками як щось чудове, радісне, приємне, таке, що робить людей подібними богам, приносить задоволення й насолоду. У вихованні, навчанні користь ігор подвійна: по-перше, гра дозволяє максимально уникнути примусу, по-друге, слугує

засобом підготовки до трудової діяльності, набуття певної професійної підготовки. «Найзначущим у навчанні ми визнаємо виховання, яке вносить у душу граючої дитини любов до того, у чому вона, ставши дорослою, має бути знавцем і досягти досконалості» [10, с. 405], — писав Платон. Тому в республіці, де правлять філософи, «навіть ігри дітей повинні якомога повніше відповідати законам, бо якщо вони стають невпорядкованими і діти не дотримуються правил, неможливо виростити з них серйозних законслухняних громадян» [10, с. 173].

У філософії Аристотеля привертає увагу спроба розмежувати діяльність людини як таку (*ergon*) і дозвілля, відпочинок, а також знайти для ігор місце в них. Мислитель уважав, що останнє має бути так само організованим, як і праця, що цього потребує природа людини. Дозвілля є не просто перервою в роботі або навчанні. Його вища мета — блаженство споглядання, філософствування, досягнення висот добродетелі й доблесті. Тут гра неумисна, інакше ми зробили б її кінцевою метою буття і вищим щастям. Але якщо зі справжнім щастям у філософському розумінні, гра не пов'язана, то, продовжує розмірковувати Аристотель, прийнятною формою відпочинку вона може стати. Більше того: гра «служує свого роду ліками: рух заспокоює душу і завдяки розважальності створюються адекватні умови дозвілля» [1, с. 255]. Порівняно з Платоном Аристотель дав обґрунтованіше трактування ігор. Він прагнув чіткіше визначити їх місце в житті людини. Гра має «знати своє місце» — це звучить актуально для всіх часів. Слушною є й думка, висловлена в «Нікомаховій етиці»: безперечно, певним чином гра пов'язана з відчуттям щастя, але не варто забувати, що «щастя — це певні якості діяльності душі відповідно до добродетелі» [2, с. 25]. Отже, гра розглядається з точки зору моральності, і відчуття щастя, що його зазнає гравець, ще не означає моральності гри, її відповідності загальноприйнятим етичним нормам. Тому людина повинна не пускати свої почуття на само-вплив, а намагатися звиряти їх за шкалою моральних цінностей.

У філософських концепціях інших представників античної думки позиція щодо ігор виражена слабше. Можна лише припустити, що епікуреїзм із його культом задоволення й насолоди задоволення ставився до них прихильніше, ніж, скажімо, стоїцизм, в основі якого лежала проповідь свободи від будь-яких пристрастей, душевної рівноваги й байдужості до перемог і поразок. Усе це виключало ігровий азарт. Римський стоїк Л.А. Сенека радив не шукати зайвих приводів для тривоги і хвилювань [13, с. 126, 482]. Ігри не відповідали уявленням про благо й добродетель М.Т. Цицерона, який з огидою дивився на розваги імператорського Риму [8, с. 73]. Феномен гри мало цікавив і неоплатоніків — схоже вони не бачили в них нічого корисного ні в філософському, ані в соціально-психологічному сенсі. Із розповсюдженням християнства інтерес до ігор помітно зменшився, церква вважала їх пережитком язичництва і не сумісним із правдивою релігією.

У XVIII столітті, «столітті Просвітництва», ключовим поняттям філософії стало слово «природа». Говорили й писали про «природу людську», «природний стан», «природне право». Нового звучання набула антична лексика: «Я людина, і ніщо людське мені не чуже». На природу слід рівнятися й у вихованні дітей, відтак – на їхнє природне право грати. Під таким кутом зору розглядалася проблема ігор. Ж.-Ж. Руссо писав у відомому романі «Еміль, або Про виховання»: «Любіть дитинство, будьте уважними до його ігор і забавок, до його милого інстинкту!» [12, с. 212]. Адже дітям властиво гратися, тож «нехай вони стрибають, бігають, кричать, коли їм заманеться. Усі ці рухи викликані потребами дитячого організму...» Вихователь повинен використати природний цей нахил дитини, зробити гру своїм союзником у навчанні й вихованні. Руссо був переконаний, що цінність гри обумовлена її інтерактивною здатністю розвивати дитину в цілому – її тіло, розум, емоції, волю тощо.

Німецький філософ Г.В. Лейбніц надавав великого значення інтелектуальним іграм. «Більше всього винахідливість люди виявляють в іграх, – писав він, – відтак математичні ігри заслуговують на увагу... завдяки тому, що розвивають винахідливість» [6, с. 157]. На власному досвіді Лейбніц довів користь математичних та інших логічних ігор для практики, підготовки фахівців інженерної справи і навіть у розв'язанні управлінських проблем.

У другій половині XIX століття в Європі й Сполучених Штатах Америки набули популярності позитивістські ідеї. Вони приваблювали критикою абстракції й умоглядності в науці про суспільство та людину. Г. Спенсер, родоначальник нового методу, виявив неабиякий інтерес до виховання. Як позитивіста, його не задовольняла традиційна класична освіта, що трималася на формальнім засвоєнні знань і замість розвитку нерідко руйнувала нервову систему, здоров'я й розум дітей. Навчання, а також вільний час учнів потрібно зробити приємними, цікавими, відповідними до природних запитів та інтересів молодого покоління. Ігри дуже вдало вписувалися в навчально-виховну концепцію Спенсера. Розмірковуючи про них, він різко критикував тогочасний спорт, який, на його думку, дискредитує саму ідею гри. Вочевидь, Спенсер мав на увазі бокс і футбол – останній залишався в Англії надзвичайно грубою й небезпечною грою, фактично без правил. Філософ прийнятними вважав ті ігри, «які дають задоволення, із яких не доводиться майже нічого вилучати з огляду на небезпечність для фізичного й морального здоров'я як дітей, так і дорослих» [14, с. 461-462]. Азартні ігри, усілякі парі, що були популярними в навчальних закладах Англії, Спенсер суворо засуджував. Отже, він бачив усі ризики захоплення іграми і чудово розумів, що гра як така може бути не тільки союзницею людини в її повсякденному існуванні, але й неабиякою небезпекою і навіть ворожою, руйнівною для психіки силою. Філософ пропонував вихід у веденні суспільством ігрової сфери в

певні чітко встановлені межі, визначенні правил поведіння в іграх, оцінки кожної з них із морально - етичних позицій.

Свій внесок у вивченні ігор вніс психоаналіз З. Фрейда та його послідовників. Відомо, що Фрейд претендував на відкриття особливої сфери психічної діяльності людини – сфери підсвідомого і твердив про конфлікт стосунків між нею, тобто неусвідомленими мотивами поведінки та принципами реальності до яких пристосовуються розум і свідомість. Австрійський філософ і психолог спробував розглянути крізь призму цього конфлікту не лише душевний стан особистості, але й явища історії, культури, соціального життя тощо. Феномен гри в такому контексті постав як «витіснення» (за термінологією Фрейда) у сферу підсвідомого явищ реального життя, як продукт процесів, що відбуваються у «глибинних шарах душевного апарату». Корінь прагнень людини – грати психоаналіз саме в цих глибинах, у віковичних інстинктах людини як біохімічної істоти.

У «Психології підсвідомого» Фрейд яскраво описав перший ігровий досвід півторарічної дитини. Спочатку малюк уперто кидав у кут всі речі, що траплялися під рукою, супроводжуючи це звуками, які нагадували слово «геть». Потім навчився притягувати їх до себе, тепер уже з задоволенням: «геть» змінилося на «так». Відштовхування і протягування, заперечення й ствердження – таким уявляв Фрейд алгоритм гри, і саме в такий спосіб витлумачував поведінку дитини. «Нерідко можна побачити, – писав автор, — що діти повторюють у грі все те, що в житті справляє на них найбільше враження, що вони можуть при цьому відрегулювати силу вражень і, так би мовити, зробити себе господарями ситуації» [16, с. 389]. Відтак, висновував Фрейд, дитячі ігри не завжди є простою імітацією і не завжди пов'язані з задоволенням, що його природно прагне людина. Психоаналіз дозволив чіткіше пояснити мотиви граючої дитини, показавши, як вона намагається «психічно обробити», «зробити предметом пригадування» деякі навіть не завжди приємні враження [16, с. 390].

У руслі фрейдизму розглядав проблему ігор Е. Берн, автор книги з характерною назвою «Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри» (1992 р.). Автора цікавила психологія окремої особистості, скільки соціально-психологічний аспект феномену гри, зокрема те, як у ньому відобразилися міжособистісні стосунки сучасного суспільства. Берн обґрунтував ідею, що ігри є елементом структурування часу особистостей і займають у ньому чітке місце поряд із трудовою діяльністю, ритуалами, іншими видами діяльності та спілкування. Поява та існування ігор, розвиток ігрової культури пов'язано зі «структурним голодом» (вислів С. К'еркегора) і нудьгою, що ним викликана. Користуючись прийомами гри, кожна людина формує власний сценарій життя, модель якого окреслюється ще в дитинстві. Відповідно до неї люди грають у різні рольові ігри [4, с. 35, 45, 49].

Отже, упродовж багатьох століть філософська і педагогічна науки тримала в полі зору такий феномен людського буття, як гра. Попри розбіжності в оцінках, учені не могли ігнорувати той факт, що гра

незмінно супроводжувала розвиток людської цивілізації протягом усієї історії. Надзвичайно важливим для нас є думки культурологів, істориків культури. Я. Буркхардт, відомий своїми працями з історії античної культури та культури епохи Відродження, першим звернув увагу на значення ігрового елемента в давньогрецькій культурі, пов'язавши його з релігійними ритуалами й містеріями, культом олімпійських богів.

Уже згадуваний нами Й. Хейзінга наголошував на тому, що «гра завжди дозволяла людям вийти за межі повсякденності, у тимчасову сферу діяльності, яка має власну спрямованість» [17, с. 18]. На відміну від обов'язкової праці гра приваблює свободою, можливістю виявити невикористані творчі здібності, слугує засобом самореалізації особистості. До того ж гра пов'язувалася у свідомості людей зі святом, радістю, буття, щастям. Протиставляючись «серйозному», вона сама ставала серйозним фактом людського існування, не лише інтерлюдією буденності, а й частиною буття взагалі, його прикрасою, доповненням, а відтак необхідністю [17, с. 19].

Хейзінга вважав, що ця необхідність впливала з біологічних функцій організму і пов'язувалася із суспільною. «Унаслідок закладеного в ній змісту, унаслідок значущості своєї виразної цінності, унаслідок духовних і соціальних зв'язків, які вона створювала, гра виконувала також соціальну функцію» [17, с. 19]. Автор «*Homo ludens*» звертає увагу на таку її особливість як створення «елемента напруження», невпевненості, неусталеності, коли існує певний шанс або можливість, не більше того. «Напруженість гри піддає граючого перевірці, перевірці фізичної сили, витривалості, упертості, винахідливості, сміливості, а разом із тим — духовної сили» [17, с. 22]. Ця, здавалося б, пуста забава потребує мобілізації фізичних і моральних ресурсів, розкриває прихований потенціал людської енергетики. Людина, зазначав Хейзінга, «виражає себе в такій кількості форм, скільки можливостей надає їй суспільство. Вирішують спірні питання... змагаються в силі й спритності або б'ються на смерть. Змагаються в звитязі або витримці, мистецтві або в знаннях, у похвальбі або в хитрощах...». І скрізь ми бачимо природне прагнення людей до першості, до перемоги. «Проте будь-яке змагання, залишається в сутності своїй серйозною грою, і в такій якості можна зрозуміти її функцію та значення для культури» [17, с. 124-125].

На підтвердження своєї гіпотези Хейзінга послідовно розкрив історію різних галузей культури, політики, дипломатії, маючи у фокусі увагу гри як таку. На його думку, «...людська культура виникає й розгортається у грі і як гра» [17, с. 7], і показати це розгортання *sub specie ludi* (під знаком гри) видавалося дослідникові вартим особливої уваги. У вивченні гри, був переконаний Хейзінга, мають об'єднатися зусилля філософів, психологів, етнологів, соціологів, педагогів. Думка останніх надто важлива, оскільки гра завжди асоціюється з дитинством, недарма у грецькій мові для виокремлення ігрової сфери поряд з іншими

використовувалося слово *paideia* з наголосом на останній літері: малося на увазі щось приємне, веселе й безтурботне, як радість дитини [4, с. 13].

Французький історик культури Ф. Ар'єс, досліджуючи феномен дитинства за часів Середньовіччя, звернув увагу на роль ігор в житті європейців того часу. «У середньовічному суспільстві праця не забирала стільки часу і не мала такого великого значення, тоді як ми ось уже понад століття підносимо її до рангу найпершої людської цінності... Зате ігри й розваги далеко виходили за межі нинішніх уявлень. Вони були однією з можливостей суспільства відчутти себе єдиним цілим...» [3, с. 83]. Проте були й інші мотиви, на яких наголошував російський дослідник Є. Парнов, описуючи захоплення городян футболом: гра дозволяла людині час від часу відволікатися від суворой реальності, мовби кинути виклик долі, відчутти насолоду від боротьби [9, с. 60].

У свою чергу теоретики й історики фізичної культури та спорту розкрили походження ігор й прослідкували розвиток ігрової традиції від найдавніших часів до сучасності. «Біологічно даною і, по суті, незмінною основою ігор та фізичних вправ» В. Оливова вважає природні здібності людського організму, які потребували вдосконалення в умовах боротьби за виживання й необхідності здобувати засоби існування. Проте з розвитком індустріальної цивілізації, ігри відокремлювалися від реальності, тобто вищеназваних процесів і праці, ставали формою проведення дозвілля, започаткували сучасний спорт [8, с. 217-218]. У свою чергу спорт (спортивні ігри) впливали на культурну еволюцію суспільства. Прикладом є «король ігор» футбол. Дослідник історії футболу А. Валь вважає, що сучасний футбол, улюблена гра мільйонів жителів планети став «тим місцем, куди проникають великі економічні інтереси національної та міжнародної політики» [6, с. 79]. А. Моруа, знаний французький письменник, у такій спосіб схарактеризував достоїнства футбольної гри: вона потребує «єдності м'язів і руху; слугує великою школою дії»; дарує глядачам майже естетичну насолоду (тобто межує з мистецтвом); формує справжній чоловічий характер й витримку «без озлоблення»; створює «атмосферу лицарства» серед гравців; сприяє колективістським якостям і дисципліні [6, с. 115-117].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Усе сказане вище дає підстави нам стверджувати, що дослідник дитячих ігор, педагог та історик педагогіки, мав у своєму розпорядженні ґрунтовну теоретико-методологічну базу у вигляді думок, концепцій, положень філософської науки — від Платона до Фрейда, від перших спроб осмислити феномен гри як такої до новітніх людинознавчих теорій та історико-культурних розвідок. Існує широкий спектр думок — від тлумачення гри як божественної ідеї, спущеної з небес на землю для радощів і задоволення людей до біологічно зумовлених мотивів поведінки, «витіснених» у сферу підсвідомості певних душевних рухів, своєрідний засіб звільнення від притаманної людині агресивності. Культурологи довели, що гра займала в історії людства достатньо вагоме

місце, пронизуючи різні галузі життя. Загальна оцінка ролі та значення гри швидше позитивна, ніж негативна, настільки міцно увійшла вона в менталітет, культурну й соціальну практику, повсякденне життя. Варто зауважити, що дослідники гри тісно пов'язували її з проблемами освіти і виховання. Використати у виховних цілях потужний ресурс гри, попередити всі можливі ризики, спрямувати природне прагнення дитини грати в належне русло – одне з важливих завдань сучасної педагогіки.

Література

1. Аристотель. Политика. Афинская полития / Аристотель.– М.: Мысль, 1997. – 460 с.
2. Аристотель: [соч. в 4-х т.]. – Т.4. – М.: Мысль, 1983. – 644 с.
3. Аръес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке / Филипп Аръес – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1994. – 416 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. СПб. – М.: Изд-во «Универ. книга», АСТ, 1998. – 398 с.
5. БСЭ: [3-е изд.]. — Т.10.: [под ред. А.М. Прохорова]. – М.: «Советская энциклопедия», 1972. – 624 с.
6. Валь А. История футбола / А.Валь. – М.: Изд-во АСТ, 2005. – 144 с.
7. Гик Е.А. Занимательные математические игры / Е.А. Гик. – М.: Знание, 1987. – 158 с.
8. Олимова В. Люди и игры. У истоков современного спорта / Вера Олимова. – М.: «Физкультура и спорт», 1985. – 240 с.
9. Парнов Е. Под ливнем багряним / Е. Парнов – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1988. – 446 с.
10. Платон. Государство. Законы. Политик / Платон. – М.: Мысль, 1988. – 498 с.
11. Психологический атлас человека / под ред. А.А. Реана. – СПб: – Прайм-Еврознак, 2006. – 651 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о Воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 203 – 236.
13. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию / Л.А Сенека. – М.: Алетейя; Новый акрополь, 2000. – 688с.
14. Спенсер Г. Синтетическая философия / Г.Спенсер.– К: Ника- центр, Вист – С, 1997. – 512 с.
15. Философия. Энциклопедический словарь: [под ред. А.А. Ивина]. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
16. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 450 с.
17. Хейзинга Й. Homo ludus. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс Традиция, 1997. – 413 с.

Погромська Г.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки
Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.014.52

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В
ШОТЛАНДІЇ**

У статті підкреслюється значущість релігійної освіти на сучасному етапі. Наголошується, що більшість країн світу вважає за потрібне включати релігійний компонент до шкільних програм. Відзначається, що Велика Британія є однією з країн, де впровадження релігійної освіти закріплене законодавчо, проте в країні не існує єдиної уніфікованої програми, що веде до наявності специфічних рис у всіх складових країни (Англії, Шотландії, Уельсі, Північній Ірландії). Виходячи з цього, досліджено деякі аспекти релігійної освіти в школах Шотландії. Розглянуто її історичні витоки, зазначено роль на сучасному етапі. Відзначено особливості поєднання релігійної освіти та морального виховання у межах однієї дисципліни. Підкреслено, що такий підхід не є характерним для Британії. Визначено основні складові курсу “Релігійної освіти та морального виховання”. Зазначено, що попри шанобливе ставлення і усвідомлення того факту, що християнство сформувало історію та традиції Шотландії й продовжує впливати на національне життя, учні заохочуються до отримання знань про інші головні релігії (буддизм, індуїзм, іслам, іудаїзм, сикхізм), поважливого ставлення до людей, що їх сповідають. Наголошено на різноманітності форм та методів навчання. Окреслено особливості у підходах до оцінювання у даній галузі знань.

Ключові слова: релігійна освіта, моральне виховання, Шотландія.

Погромская А.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
педагогики Горловского государственного педагогического института
иностранных языков

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНОГО РЕЛИГИОЗНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ШОТЛАНДИИ**

В статье исследуются некоторые аспекты школьного религиозного образования в Шотландии. Рассматривается исторический ракурс проблемы, роль религиозного образования на современном этапе. Приводятся основные составляющие курса, подчёркивается разнообразие форм и методов обучения и особенности оценивания в данной области знаний.

Ключевые слова: религиозное образование, нравственное воспитание, Шотландия.

Pogromskaya G.

– Candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of Pedagogics, Horlivka state pedagogical institute of foreign languages

SOME ASPECTS OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN SCOTLAND

The article deals with some peculiarities of school religious education in Scotland. It represents historical way of development of religious education and its role in modern life. The article also examines the main forms and methods of education in this field.

Key words: *religious education, moral education, Scotland.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. У сучасному суспільстві вже відходять у минуле дискусії щодо правомірності присутності в школі релігійної освіти. Натомість окреслюються нові питання: яким чином ставлення до релігії в школі визначає світогляд молоді, чи сприяє шкільна освіта формуванню толерантності, вмінню жити в поліконфесійному і полікультурному суспільстві, або навпаки веде до створення стереотипів та забобон? Безсумнівно, що кожна країна будує власну модель релігійної освіти виходячи з історичних, національно-культурних та інших аспектів. Цей шлях належить пройти і Україні. Суттєву допомогу в цьому може надати дослідження світового досвіду у цій галузі і використання позитивних надбань інших країн.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор. Історичні аспекти розвитку зарубіжної педагогіки розглядаються В. Духаневою, В. Кравець, М. Левківським, О. Локшиною, О. Мешко, К. Салімовою та ін. Сучасну світову практику викладання та вивчення релігії в загальноосвітній школі досліджує Ф. Козирев. Не лишилися поза увагою науковців і питання правової підтримки релігійної освіти в зарубіжних країнах. Їм присвячені праці як українських так і зарубіжних науковців Є. Аскерова, В. Єленського, І. Метлика, І. Понкіна та ін. Проте дослідження особливостей релігійної освіти у Шотландії в окреслених працях практично не здійснювалися, що дає підстави для подальших наукових розвідок.

Виходячи з цього, **мета** статті – висвітити історичні аспекти становлення релігійної освіти в Шотландії, її місце і роль в системі шкільного навчання на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За інформацією ЮНЕСКО, релігійна освіта присутня на протязі перших десяти років шкільного навчання у 73 країнах світу. При цьому в 54 з цих країн час, відведений на релігійну освіту протягом перших шістьох років навчання, становить приблизно 388,4 години, що дорівнює 8,1% від загального обсягу навчального навантаження. Зокрема в Англії цей час становить 243 години, або, відповідно, 5,0 % [1].

Релігійна освіта присутня в загальноосвітніх школах всього Об'єднаного Королівства (в Англії, Уельсі, Північній Ірландії, Шотландії), проте в країні не існує уніфікованої програми, а підходи до вивчення релігійно-світоглядних дисциплін визначаються багатьма чинниками: історичним розвитком шкільних систем, деномінаційним складом населення та ін. Розглянемо на прикладі Шотландії вплив цих чинників на розвиток релігійної освіти та її реалізацію у сучасній школі.

У Шотландії, як і в усьому Об'єднаному Королівстві, існує широкий спектр віросповідань. Але найбільш багатолюдними є Церква Шотландії та Римо-католицька церква. Церква Шотландії (church of Scotland) – протестантська національна церква, яка виникла у XVI столітті й отримала офіційний статус у 1707 р. Її відрізняє суто демократичний характер, вона незалежна від держави. Римо-католицька церква у Шотландії відчула на собі важкість боротьби з Реформацією і майже прийшла у занепад, але відродилася завдяки значній еміграції католиків з Ірландії. Особливістю католицької церкви у Шотландії є те, що вона відає питаннями освіти через мережу католицьких шкіл, які фінансує держава. Спрямованість викладання релігії у цих школах конфесійна. Водночас у суспільстві йдуть дискусії про доцільність існування таких шкіл, оскільки в цьому угляділи розподіл суспільства за релігійною ознакою.

Зародження освіти у Шотландії сягає часів перших християнських місій Св. Нініана у Галовеї у V ст. та діяльності Св. Колумби та його послідовників у VI–VII ст. Отже, поширення християнства стало однією з передумов розвитку освіти, оскільки вимагало підготовки освічених людей, які могли зберігати та нести в народ нову віру. В школах основну увагу приділяли вивченню Святого Писання та релігійної літератури, класичних мов та астрономії. Між тим, монастирські школи були не лише освітніми центрами, які надавали знання та виховували у душі християнських цінностей, вони привчали до буденної праці, що, у свою чергу, допомагало пізніше людині знайти своє місце поза стінами монастиря.

Монастирі Шотландії (найбільш відомі Ліндісфан, Джарроу, Веармут) мали значні здобутки у галузі мистецтва книжкової мініатюри та писемності. Джарроу дав найбільш відомого історика та письменника північної Європи того часу Беду Вельмишановного, який описав історичні події в Британії у праці “Церковна історія народу англів” [2].

Новий етап у розвитку шотландської освіти розпочинається у 1069 р. Це був рік шлюбу Малкольма Кенмора зі Святою Маргарет. За часів їхнього правління все більше відчутним у всіх галузях життя стає англійський вплив. Їхній син, Девід I Святий, вважався однією з найосвіченіших осіб свого часу. У хроніках можна знайти чимало свідчень про його симпатії зусиллям церкви. За часів його правління кельтську церковну організацію заступає римська. Система освіти, що встановилася у той період, проіснувала практично без змін до часів Реформації.

У середні віки в Шотландії існувало багато шкіл при церквах, а на початку XVI століття активно почалося створення міських шкіл. У 1560 р. протестантський реформатор Джон Нокс закликав заснувати початкові школи у кожній парафії, надати платню вчителям та вирішити питання фінансування освіти. Протягом кількох століть Шотландія зберігала свої традиції та вважалася однією з найосвіченіших країн Європи. На момент об'єднання з Англією у 1707 році в ній існували вже чотири університети. Навіть після об'єднання, країна зберегла контроль над різними сферами життя, включаючи церкву, систему освіти та законодавство.

Сучасна політика у галузі освіти здійснюється через Орган Виконавчої Влади Шотландії (Scottish Executive), який було засновано у 1999 р. Він діє через два міністерських департаменти: Департамент Освіти Протягом Життя (the Enterprise and Lifelong Learning Department), та Департамент Освіти (the Education Department). Шотландська освіта відповідає найвищим світовим стандартам і пропонує широкий вибір освітніх програм. Зараз в країні існує більше двох тисяч шкіл, які входять до Ради Незалежних Шкіл Шотландії (the Scottish Independent Schools Council).

Щодо релігійної освіти, то ще в 1987 р. міністр освіти Шотландії опублікував консультативний документ “Навчальний план та оцінювання у Шотландії: політика 90-х” [3], виникнення якого було пов'язане з потребою чітко визначити, що учні мають вивчати у початковій школі та протягом перших двох років середньої школи; покращити оцінювання успішності учнів; надати повнішу інформацію для батьків щодо навчальної програми та її виконання дітьми. Концептуальним напрямом у галузі “Релігійної освіти та морального виховання” (така повна назва предмету у Шотландії) є спрямованість на всебічний розвиток особистості через розвиток самосвідомості, відносин з іншими, а також у сфері вірувань та цінностей, що веде до формування релігійної точки зору на життя. У документі зазначено, що у сучасній Шотландії існує чимало вірувань, що, у свою чергу, знаходить відображення у школі [3]. Тому навчальний план стикається з чималими труднощами для подолання яких, школа покликана створити атмосферу, у якій виявлені труднощі сприймаються як засіб збагачення досвіду.

Між тим, поєднання релігійного та морального виховання у межах однієї дисципліни не є традиційним для Великої Британії, оскільки вважається, що такий підхід веде до змішання понять, розмиваючи межу між мораллю і релігійною освітою. З метою запобігти цьому, методичний документ, що отримав назву “Документ 36” і був затверджений Міністерством освіти Великої Британії, наводить принципи, на які повинна орієнтуватися релігійна освіта:

1. Мораль автономна. Моральне виховання здійснюється повною мірою без опори на релігійні передумови.

2. Школи повинні запобігати занадто тісному пов'язуванню моралі з релігійними поглядами тому, що учні, які відмовляються від релігійних

поглядів, можуть залишитися без надійної основи для моралі. Особливо це стосується шкіл з релігійною платформомою.

3. Неможливо благополучно витягти з релігії моральний кодекс і відринати все інше. Моральний кодекс релігії є складовою частиною органічного цілого, він припиняє бути собою поза релігійним контекстом.

4. Вивчення релігії у школі не втрачає сенсу навіть тоді, коли воно не розглядається як джерело виховання моралі.

5. Якщо мораль не базується на релігійному відношенні до життя, вона повинна мати іншу відповідну підставу.

6. Незважаючи на те, що моральне знання черпається переважно з досвіду без прямого співвідношення з релігією, релігійна етика розкриває додаткову перспективу: поганий вчинок набуває позачасового значення і відповідно до цього моральному життю надається додаткове значення і сенс.

7. Не існує ніяких підстав покладати моральне виховання у школі на викладачів релігії, оскільки це завдання всієї школи. Якщо кожен викладач робить в нього свій внесок, викладачу релігії легше сконцентруватися на своєму головному завданні.

8. Водночас, викладач релігії повинен робити свій внесок у моральне виховання, як протягом безпосереднього вивчення релігії, так і реалізуючи інтегративний навчальний курс завдяки розкриттю взаємозв'язку моральних проблем і моральних уявлень з релігійними віруваннями [4, с. 70].

Що ж до Шотландії, то у Доповіді Шотландського комітету у справах початкової школи визначено, що це два окремі, проте тісно взаємодіючі аспекти, оскільки: “Релігійна освіта пов'язана з розвитком розуміння релігії, як важливої галузі людського досвіду. Вона також є аспектом особистісного зростання, що надає особистості можливості досліджувати питання стосовно значення життя та цінності особисті, досягнення яких звеличує людину”, а моральне виховання – це “процес, завдяки якому особистість розвиває відповідальне ставлення до інших, а також мистецтво морально судити про те, що відноситься до доброго та поганого” [3].

Дослідження змісту шкільної релігійної освіти Шотландії дозволяє окреслити її головні аспекти. Виходячи з того, що релігія – це значна частка людського досвіду і частина історії та сучасного світу, учні мають отримати знання за трьома основними напрямками:

1. Християнство.
2. Інші світові релігії.
3. Особисті дослідження.

У програмі зазначено, що християнство сформувало історію та традиції Шотландії та продовжує впливати на національне життя, проте учні мають заохочуватися розвивати знання про інші головні релігії (буддизм, індуїзм, іслам, іудаїзм, сикхізм), розвивати повагу до людей, що їх сповідають [3]. На практиці, досягнення значущості релігійної освіти не обмежується повагою до історичної та соціальної ролі релігії. Вона стає

особистою мірою, яка пов'язує пошуки людиною відповідей на головні питання буття та сенсу життя.

Слід зазначити, що у програмі релігійної освіти Шотландії існує такий розділ як “Релігійне дотримання” (Religious Observance). Як витікає з пояснень, цей термін часто використовують відносно зборів всієї школи чи якоїсь її частки, впродовж яких відбувається щось схоже на богослужіння [3]. Водночас, вираз “щось схоже” може виражати велику кількість релігійних практик – від співу традиційного гімну та релігійних пісень, читання Біблії та молитви, до мультимедійної презентації на теми духовності та моралі. Виключенням є католицькі школи, де релігійне дотримання додатково охоплює меси, молитви у класах та катехізацію. Щодо шкіл, які мають мультирелігійний склад, у них, здебільшого, прийнято відзначати основні свята різних релігійних традицій.

Цілями релігійного дотримання є:

1. Сприяти духовному розвитку учнів.
2. Підвищувати розуміння релігійних практик таких як молитва та медитація, а також релігійного досвіду, який їх підкреслює.
3. Забезпечити можливості для особистісних роздумів відносно духовності та моралі.

У школах, які не носять мультирелігійного характеру, релігійне дотримання повинно бути переважно християнського характеру, хоча не повинно виключати можливості відображення інших релігій.

У багатьох школах Шотландії існує традиція використовувати шкільні збори як засіб для релігійної освіти та морального виховання. При цьому ретельно обираються теми, що доступні розумінню дітей. Дуже часто вони стають продовженням тем, що розглядаються у класі. Учні співають, читають уголос, займаються рольовими іграми, музикою, уважно слухають та спостерігають. Використання таких форм навчання породжує відчуття приналежності та єдності. Паралельно з тим, найважливішим, з точки зору самих учнів, є те, що ці збори – не обов'язок, вони є подією, де навчання та розваги тісно переплетені.

Окремо слід зупинитися на проблемі оцінювання знань. Програма надає рекомендації щодо оцінювання знань, навичок та розуміння у галузі релігійної освіти та морального виховання, чітко наголошуючи, що оцінювання є необхідною частиною навчального процесу. “Якщо робота планується з означеними цілями, необхідно оцінити, наскільки ці цілі були досягнуті. Узгодження планування, навчання, реєстрації, звітування та оцінювання настільки ж важливі у релігійній освіті та моральному вихованні як і в інших сферах” [3].

Водночас зазначено той факт, що існують певні риси релігійної освіти та морального виховання, які викликають необхідність розрізняти, що оцінювати, а що ні. Так, наприклад, знання та розуміння різних течій у християнстві та в інших світових релігіях може бути оцінене всіма доступними вчителю шляхами. Це ж стосується елементів знання та

розуміння у напрямі особистих досліджень, у тій частині, що пов'язана з навколишнім світом чи знанням різниці між правилами та принципами. Релігійна освіта також включає навички, які можуть бути оцінені, наприклад, навички досліджувати та оцінювати. В той же час, виходячи з того, що релігійні та моральні питання часто суперечливі та включають особисті рішення та обов'язки, було б некоректно робити оцінювання у цій галузі. Так, точка зору учня відносно моральної дилеми не може бути оцінена як “добре” чи “погано”, хоча сам процес роздумів (аргументи, причини, приклади) оцінюватися може. Оцінювання з релігійної освіти може відбуватися у двох головних напрямках: щоденне оцінювання роботи учнів та періодичне оцінювання, (наприклад, тести наприкінці модуля). Оцінюватися можуть письмові роботи, рольові ігри, участь у дискусіях [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що основні аспекти релігійної освіти сучасної Шотландії значною мірою визначаються усвідомленням ролі християнства у формуванні історії та традицій країни, а також його впливу на сучасне національне життя. Виходячи з цього, релігійна освіта займає суттєву роль в шкільному навчанні і є важливою складовою у формуванні ціннісної системи особистості. Вона враховує сучасні тенденції у галузі освіти, впроваджує широке коло форм і методів навчання, дослідження яких може бути перспективним для подальших розвідок.

Література

1. Education and Religion: The Paths of the Tolerance, Prospects, Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXXIII, no. 2, p. 214. June 2003, IBE, UNESCO.
2. Всемирная история. Образование Шотландского королевства. – Режим доступа : [http:// rl.world-history.ru / adcicl.php?](http://rl.world-history.ru / adcicl.php?)
3. Religious Education in Scottish schools. – Режим доступа : <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/guidelines/>
4. Religious Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). – Evans / Methuen Educational, 1971.
5. Religious Education : The non-statutory national framework. – London : QCA, 2004.

Сеньків О.

- аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету
ім. І. Франка

УДК 371.4 (477)

**ПРОГРЕСИВНІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ІДЕЇ ВІТЧИЗНЯНИХ
ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ В
ТЕОРЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ К. УШИНСЬКОГО**

У статті висвітлено вплив прогресивних ідей передових вітчизняних педагогів середини ХІХ століття на формування світоглядних позицій К. Ушинського, зокрема П. Редкіна, Т. Грановського, М. Пирогова та інших. Автор доводить, що на основі всього вивченого і критично осмисленого вченому вдалося створити струнку систему педагогічних поглядів. Адже К. Ушинський працював в усіх її основних напрямках – у галузі новітньої дидактики й теорії виховання, школознавства й підручничознавства, педагогічної антропології, українознавства, підготовки вчительських кадрів тощо, яка не втрачає актуальності на сучасному етапі.

Ключові слова: вітчизняні педагоги, світоглядні позиції, система педагогічних поглядів, науковий доробок, принцип гуманізму.

Сеньків О.

– аспірантка Дрогобычского педагогического университета им. И. Франко

**ПРОГРЕССИВНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИДЕИ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ ВЕКА
В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДСТВЕ К. УШИНСЬКОГО**

В статье отражено влияние идей передовых отечественных педагогов середины ХІХ века на формирование мировоззрения позиций К. Ушинского, в частности П. Редкина, Т. Грановского, Н. Пирогова и других. Автор доказывает, что ученому удалось создать стройную систему педагогических взглядов. Ведь К. Ушинский работал во всех ее основных направлениях.

Ключевые слова: отечественные педагоги, мировоззренческие позиции, система педагогических взглядов, научная наработка, принцип гуманизма.

Sen'kiv O.

– the post-graduate student of Ivan Franco Drohobych Pedagogical University

**THE PROGRESSIVE SOCIAL AND POLITICAL IDEAS of the NATIVE
TEACHERS of the SECOND HALF of the XIX c. in the THEORETICAL
HERITAGE of K. USHYNISKIY**

In the article it has been shown the influence of the progressive ideas of the famous native teachers of the middle of the XIX c. upon K. Ushinskiy's outlook, especially of P. Redkin, T. Granovskiy, M. Pirogov and others. An author proves that on the basis of all studied and critically analysed, a scholar

succeeded to create a well organised system of pedagogical views, which hasn't lost its actuality even today.

Key words: *natie teachers, outlook, system of pedagogical views, scientific work, principle of humanism.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Вагоме місце в українській педагогіці займає постать Костянтина Дмитровича Ушинського, який став реформатором системи освіти, основоположником народної школи, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи, забезпечивши таким чином високий науковий злет і світову славу вітчизняної педагогіки в усіх її основних напрямках – у галузі новітньої дидактики й теорії виховання, школознавства й підручничознавства, педагогічної антропології, українознавства, підготовки вчительських кадрів тощо.

Дослідники С. Чавдаров і М. Даденков стверджують: «У ХІХ ст. великі російський та український народи дали слов'янству й всьому людству славного К. Д. Ушинського, чиї педагогічні ідеї поряд з педагогічними ідеями Я. Коменського становлять найкраще з усього того, що створила в теорії виховання й навчання світова педагогічна думка» [14, с.28]

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. Суспільно-політичні ідеї вітчизняних педагогів другої половини ХІХ ст. у теоретичній спадщині К. Ушинського вивчали П. Каптерев, М. Демков, Д. Семенов, В. Волковіч, Л. Заварзіна, О. Горчакова та інші, які висвітлювали погляди П. Редкіна, Т. Грановського, М. Пирогова, В. Струмінського, і їх вплив на формування наукового світогляду класика, перші підняли питання про наукові основи педагогіки як науки. Однак глибоке вивчення проблеми з висоти сьогодення тільки розпочинається.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розкриваємо світоглядні позиції К. Ушинського, розглядаємо вплив прогресивних ідей передових вітчизняних педагогів середини ХІХ століття на формування світогляду К. Ушинського. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі П. Редкіна, Т. Грановського, М. Пирогова та інших у формуванні світогляду вченого.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науково-педагогічний доробок К. Ушинського, його світогляд формувався на базі кращих передових ідей вітчизняних педагогів середини ХІХ століття. З повагою згадував класик учителів Чернігово-Сіверської гімназії, особливо її директора І. Тимківського. Вони виховували благоговійне ставлення до науки, повагу до тих, хто нею займається. Незважаючи на погані, поверхові підручники і брак педагогічних знань учителів, це гуманістичне ставлення до освітньої справи приводило до того, що чимало випускників,

у тому числі К. Ушинський вийшли в життя із світлими мріями прислужитися науці і народу. «Йдучи із Новгород-Сіверської гімназії до університету, – писав відомий дослідник Д. Лордкіпанідзе, – Ушинський ніс із собою правдивість і чесність, скромність і гуманізм і, нарешті, ніс серцевину свого життя – самовіддану любов до народу і рідної країни», що згодом знайшло глибоке віддзеркалення у його теоретичній спадщині та практичній діяльності [8, с.39].

Непересічний вплив на К. Ушинського мав викладач Московського університету П. Редкін, який вів у нього курси юридичних наук. Саме глибокий вплив ідей П. Редкіна ми простежуємо в подальшій діяльності класика. За твердження його однокурсника Ю. Рехневського П. Редкін вперше ознайомили його з філософськими науками збудив до них любов, і «якщо згодом Ушинський у всякому явищі, що цікавило його, прагнув відшукати філософську підставу і у всіх своїх працях строго слідував філософським початкам, то цим переважно зобов'язаний П.Г. Редкіну» [4, с.16].

Доцільним є проведення паралелей педагогічної діяльності обох педагогів. Адже, прослідкувавши життєвий шлях та проаналізувавши науково-педагогічний доробок вчених можна помітити багато спільного. Так само як і П. Редкін після закінчення Московського університету за спеціальністю право К. Ушинський вступив на педагогічну ниву. У полі зору обох вчених перебували такі питання як: виховання, обґрунтування педагогіки як науки, підготовку вчителя, видання педагогічного журналу. Обопільним також було схвальне ставлення до німецької педагогіки.

Співпраця обох педагогів не обмежилась лише стінами Московського університету. У 1857 р. П. Редкін разом з К. Ушинським створюють, за підтримки А. Чумикова, «Журнал для виховання». Л.Заварзіна стверджує, що вони поклали на журнал «великі надії в плані виховання підростаючого покоління і педагогічного просвітництва батьків, так і самих педагогів» [4, с.70].

П. Редкіна був редактором журналу «Бібліотека для виховання». В своїх статтях він прагнув визначити, що таке виховання та освіта, і в чому особливості формальної і реальної освіти. Він писав, що виховання «повинно поставити людину на шлях, який веде її прямо до істинного призначення, по якому вона повинна, закінчивши своє виховання, твердо іти протягом усього життя» [1, с.379] Водночас освіта «повинна бути всезагальною, не тільки в тому значенні, що вона повинна поширюватись на всіх людей, а тому, що вона охоплює всю сутність людини, всі її природні задатки і здібності, для того, щоб очистити їх від всього злого і спрямувати лише до того найвищого добра, яке становить призначення людини» [там же с.383]. Розглядав педагогіку як мистецтво виховання, а її предметом визначав саму людину. Подібне твердження бачимо і в К. Ушинського, який пише: «Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв» [12, с.205].

П. Редкін одним із перших порушував питання спеціальної педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Вчений обґрунтовував необхідність створення вчительської семінарії «де можуть бути підготовлені теоретично і практично як слід вчителі для своєї посади», де б вони зрозуміли педагогічну науку «і як слід поводитися з нею, щоб вона проникла в душу дитини відповідно до її природи» [4, с.71]. Його ідею продовжив К. Ушинський і виклав у своєму педагогічному творі «Проект учительської семінарії».

Характерною ознакою того часу було створення різноманітних товариств. П. Редкін виступив ініціатором створення педагогічного товариства, заснованого 1859 р. в Петербурзі. Він вбачав його ціль в пропаганді педагогічних знань та в створенні умов для педагогічного спілкування. К. Ушинський долучився до Петербурзького педагогічного товариства але вже у 1867 р., після повернення із Швейцарії. Власне, на розсуд членів товариства було віддано його педагогічні праці, написані під час подорожі по Швейцарії. Слід відзначити, що товариство користувалось авторитетом у правлячих колах, оскільки Міністерство народної освіти доручало йому обговорення проектів освітніх реформ [4, с.77, 72-73].

Значний вплив на формування педагогічної концепції вченого здійснив західноєвропейський педагогічний досвід. П. Редкін вивчав його з метою вдосконалення вітчизняної педагогічної теорії. Сам вчений не заперечував цього впливу і в одній із своїх статей «На чому повинна базуватись наука виховання». Він писав: «Пан Браульбах писав для Німеччини, я пишу для Росії» [10, с.61]. Тим самим П. Редкін став одним із перших, хто започаткував порівняльно-педагогічні дослідження в історії вітчизняної педагогічної думки, а також сприяв створенню вітчизняної педагогічної науки.

Захоплення німецькою педагогікою було цілком обумовлене, це створювало фундамент для формування вітчизняною педагогіки. Історик російської педагогіки П. Каптерев з цього приводу висловлювався: «Власна педагогіка розвиватись не могла; прийшлося би знову відкривати Америку і ломитись в відкритись двері. На ниві даних німецької педагогії ми могли йти далі і будувати власну педагогію» [6, с.319].

Вчений створив серію статей під назвою «Сучасні педагогічні замітки», котрі по суті, були оглядом німецьких журналів за 17 років (1845–1862), виданих А. Дістервегом. Публікуючи їх праці П. Редкін в статтях «Очікуваний новий статут для пруських народних училищ» та «Внутрішнє місіонерство» аналізує розвиток німецької школи і проект нового Статуту для пруських народних училищ, описує точку зору А. Дістервега на товариство, що називалось в Німеччині як «внутрішня місіонерка». Звертаючи увагу на те, що «багато директорів гімназій і цілі товариства вчителів стали членами цього товариства» [10, с.303].

П. Редкін, підтримуючи критичні зауваження А. Дістервега, акцентував увагу громадськості на місіонерській ролі вчительства. Аналіз розвитку

вітчизняної педагогічної думки середини ХІХ століття показує, що вивчення вчителя як суб'єкта культури; як наставника, що робить істотний вплив на становлення менталітету молоді, визначення його соціальної ролі та виконання ним соціально-педагогічних функцій стає однією з найважливіших проблем науково-педагогічного дослідження. [15].

Під впливом талановитого наставника К. Ушинський переконався в необхідності філософського обґрунтування проблеми навчання. Зокрема, йому запало в душу твердження П. Редкіна, що справжня освіта має бути всебічною. Але якщо його вчитель висловив цю ідею декларативно, то в К. Ушинського в ряді праць і, насамперед, в його роботі «людина як предмет виховання» це положення науково обґрунтував [8, с.41,42].

На формування світоглядних позицій К. Ушинського у Московському університеті також відіграв чи малу роль викладач історичних дисциплін Т. Грановський. Незважаючи на жорстоку реакцію царизму, він у свої виступах пропагував ідеали гуманізму і свободи. Сучасники називали Т. Грановського кращим із молодих учених того часу.

Суттєвий вплив на формування світогляду вченого здійснив М. Пирогов, незважаючи на те, що свою науково-педагогічну діяльність відомий хірург розпочав пізніше за К. Ушинського. Деякі аспекти цього впливу зображені у праці К. Ушинського «Педагогічні твори М.І. Пирогова», написану ним як аналіз публікацій М. Пирогова за 1858-1861 років. К. Ушинський оцінює М. Пирогова як людину ім'я якої «стоїть високо не тільки для своїх сучасників, але ім'я це буде поставлено вище, коли страсті заспокояться» [2, с.42].

Обоє вчених належали до гуманістичного напрямку в педагогіці. Тому не дивно, що вони розробляли коло спільних проблем: мети виховання, виховного ідеалу, загальнолюдської освіти, гуманізації навчання, а також вивчення мов. К. Ушинський погоджувався із думкою М. Пирогова про шкідливість ранньої спеціалізації в освіті та необхідність «дбати про загальнолюдську освіту».

Слід зазначити, що принцип гуманізму був стержнем педагогічної діяльності М. Пирогова. К. Ушинський писав: «У тому, що гуманна освіта має передувати спеціальній, немає найменшого сумніву, але що таке саме гуманна освіта? Це питання підлягає ще глибокому і уважному розглядові, а ми, на жаль, не знаходимо в статтях автора навіть серйозної спроби такого розгляду» [12, с.149].

Близькими були К.Ушинському погляди М. Пирогова стосовно особистості вчителя. На думку відомого хірурга, слід приділяти більше уваги особистості людей, котрим буде доручена освіта дитини. Головне завдання вчителя зробити з дитини людину, не дивлячись на предмет, який він викладає. Про це він висловлювався у статті «Школа і життя» [3].

К.Ушинський так висловлювався у «Проекті Учительської семінарії» про вчителя як на людину, котра повинна «бути гарним вихователем і впливати своїм викладанням не тільки на збагачення розуму знаннями, але

на розвиток всіх розумових і моральних сил вихованця» [5, с.36]. У цій же праці він обґрунтовував необхідність спеціальної педагогічної підготовки вчительських кадрів.

Спільною проблемою дослідження для обох вчених також було стан жіночої освіти. Оскільки, на час діяльності педагогів існував становий підхід стосовно жіночої освіти. М. Пирогов відстоював необхідність загальноосвітньої жіночої освіти. Він вважав, що жінці слід вдосконалювати власну освіту та виховання, для того щоб відповідати «високості та святості свого призначення бути розсадницею добра та істини в прийдешньому поколінні..., що довірено їй самим Богом» [9, с.26].

На думку К.Ушинського, жінка повинна стати посередником між наукою, мистецтвом і поезією, з одного боку, звичаями, звичками і характером народу з іншого. Саме звідси випливає необхідність всебічної освіти жінки вже не для одного родинного вжитку» для впровадження результатів науки, мистецтва. Погляди вчених привернули увагу громадськості.

Спільність поглядів обох педагогів зумовила написання низки праць, в яких порівнювались погляди К. Ушинського і М. Пирогова. Однією із таких праць була розвідка В. Волковіча «Национальный воспитатель Константин Ушинский», де в 2-у розділі автор наголошує, що двоє педагогів належали до реформаторів у тодішній педагогіці і «дружними зусиллями досягнули багато: вони сколихнули суспільство, вивели його з педагогічної літаргії» [2, с.41].

В. Волковіч стверджує, що інші педагоги роблять помилку протиставляючи національність Ушинського космополітизму Пирогова. Оскільки він вважає, що «визнаючи сповна національний характер педагогічних поглядів Пирогова, необхідно лише відзначити особливу індивідуальну роботу іншого реформатора в справі розвитку і розкриття того, що частково вже намічалось в системі першого реформатора» [2, с.47]. Він відносить М. Пирогова до представників гуманістичного ідеалізму, а К. Ушинський «синтезував ідеї гуманістичного реалізму і гуманістичного ідеалізму» [2, с.98]. Автор зображує К. Ушинського як інтерпретатора ідей М. Пирогова. На його думку, К. Ушинський так передає формулу М. Пирогова «бути людиною» «будь сином своєї батьківщини, глибоко відчуй зв'язок з рідною землею» [2, с.102]. А також розгортає думку на рахунок «підготувати людину» «підготувати людину учителя російського народу, добавляє Ушинський» [2, с.117].

Також В. Волковіч вказує на протиріччя у поглядах педагогів. К. Ушинський був переконаний, що педагоги можуть перебирати на себе функції батьків, особливо це стосується сирітських притулків. М. Пирогов вважав, що неможливо і без сенсу вимагати від педагогів, щоб вони ставились як батьки до ввірених їм чужих дітей і педагог повинен бути лиш наставником для дітей [2, с.120-121].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, глибоке вивчення літератури та джерел свідчить, що на формування педагогічної системи К. Ушинського чималу роль відіграли вітчизняні педагоги. Оскільки він глибоко вивчав їх праці, критично оцінював їх та використовував для написання власних досліджень. Таким чином, відомий педагог створив струнку педагогічну систему, яка вивела його у пантеон обдарованих і передових людей свого часу. Сподіваємось, що дана стаття служитиме корисним матеріалом для написання дисертаційного дослідження а також монографії.

Література

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. / Сост. П. Лебедев. — М.: Педагогика. — 608 с.
2. Волкович В. Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский / В. Волкович. — Спб., 1913. — 235 с.
3. Гринько Т. Витоки духовно-морального виховання майбутніх вчителів / Гринько Т. // Гуманізація навчально-виховного процесу. Випуск XLIX. — Слов'янськ, 2009. — С.8-16.
4. Заварзина, Л. Педагогическая деятельность П. Г. Редкина / Л. Заварзина // Педагогика. — 2010. — № 1. — С. 65-78.
5. К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред. А. Пискунова (отв.ред.), Г. Костюка, Д. Лордкипанидзе, М. Шабаровой. - М.: Педагогика, 1974. — Т.1. — 584 с.
6. Каптерев П. История русской педагогики. / Каптерев П. — Пг.: Земля, 1915. — 746 с.
7. Луцик Д. Літопис педагогічної думки в Україні / Луцик Д., Логвиненко Т. — Дрогобич, Відродження, 2000. — 160 с.
8. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського : зб. ст. / [відп. ред. д-р філос. наук проф. В. І. Войтко]. — К. : Вища шк., 1974. — 339 с.
9. Письма Н.И. Пирогова о любви, о обязанностях матери-воспитательницы и пр. // Русская школа. — 1914. — №1. — С.26.
10. Редкин П. Избранные педагогические сочинения / Редкин П. М.:УЧПЕДГИЗ, 1958. — 314 с.
11. Рехневский Ю. Некролог. К. Д. Ушинский // Вестник Европы. — февраль, 1871 Кн. 2-ая. — С883-902.
12. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах: т.1. / Ушинський К. К., 1983. — 488 с.
13. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах: т.2. / Ушинський К. К., 1983. — 359 с.
14. Чавдаров С. К.Д.Ушинський / Чавдаров С., Даденков М. — К.: Рад. школа, 1945. — 29 с.
15. ftp://lib.herzen.spb.ru/text/utkin_94_35_44.pdf

Фазан В.

– кандидат педагогічних наук, протоієрей Полтавської Місіонерської
Духовної Семінарії

УДК 2 – 756(477) «18» -«19»:37.001

**РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ ПРО НАВЧАННЯ ТА
ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ
XIX –XX СТ.**

Вивчення та викладання дидактики як окремої педагогічної дисципліни у вищих навчальних духовних закладах України розпочалося з середини з середини XIX століття. Цьому сприяло виділення педагогіки з контексту філософії та морального богослов'я, посилення світських аспектів викладання педагогічних дисциплін і вимога підготовки якісних педагогічних кадрів.

Ключові слова: вищі навчальні духовні заклади, моральне богослов'я, Київська духовна академія, принципи дидактики.

Фазан В.

– кандидат педагогических наук, протоиерей Полтавской Миссионерской
Духовной Семинарии

**РАЗВИТИЕ ДИДАКТИКИ КАК НАУКИ ОБ ОБУЧЕНИИ И
ВОСПИТАНИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ДУХОВНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ XIX –XX СТ.**

Изучение и преподавание дидактики как отдельной педагогической дисциплины в высших учебных духовных заведениях Украины началось с середины с середины XIX века. Этому способствовало выделение педагогики из контекста философии и морального богословия, усиления светских аспектов преподавания педагогических дисциплин и требование подготовки качественных педагогических кадров.

Ключевые слова: высшие учебные духовные заведения, моральное богословие, Киевская духовная академия, принципы дидактики.

Pheasant V.

– candidate of pedagogical sciences, archpriest of Poltava Missionary Spiritual
Seminary

**DEVELOPMENT OF DIDACTICS AS SCIENCES IS ABOUT STUDIES
AND EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL SPIRITUAL
ESTABLISHMENTS OF XIX – XX ITEM**

Study and teaching of didactics as separate pedagogical discipline in higher educational spiritual establishments of Ukraine began from middle from middle of XIX age. The selection of pedagogics was instrumental in it from the context of philosophy and moral divinity, strengthening of society aspects of teaching of pedagogical disciplines, requirement of training of high-quality pedagogical personnels.

Keywords: higher educational spiritual establishments, moral divinity, Kievan spiritual academy, principles of didactics.

Вітчизняна педагогічна наука у ХІХ столітті розвивалася в контексті морального богослов'я як головного напрямку в теорії виховання. Стосовно ж процесу навчання та освіти – дидактики, то її виділення як окремої навчальної дисципліни відбулося у 50 – 60-х роках ХІХ ст., коли з'явилися твори П. Юркевича і М. Олесницького, дещо пізніше – М. Зайцева, П. Євстаф'єва, І. Янишева та ін. Починаючи з другої половини ХІХ століття у збірнику “Труды Киевской Духовной Академии” постійно публікуються “Педагогічні замітки”, у яких знаходимо роздуми про специфіку й ефективність викладання та навчання богословських і світських дисциплін, про визначення теоретичного апарату “педагогіки, методики і дидактики”, про розподіл між теорією виховання і теорією навчання. Зразком науково-педагогічного дослідження і провідним навчальним посібником, як свідчить аналіз широкої документальної бази другої половини ХІХ ст. стосовно діяльності духовних навчальних закладів, була “Велика дидактика” Я. Коменського, а також твори І. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського. Проте педагоги, які працювали в духовних навчальних закладах, різняться власними цікавими поглядами на процес виховання, на відносини вчителя і учня, на шляхи забезпечення ефективності й повноти засвоєння знань. У першу чергу, звичайно, слід відзначити творчість П. Юркевича, М. Зайцева, В. Певницького, які тривалий час працювали викладачами Київської духовної академії, де накопичили досвід і знання для створення оригінальної системи педагогічних поглядів на процес навчання.

Гостро постала проблема науковості при викладанні дидактики у вищих духовних навчальних закладах. Специфіку використання теоретичного апарату педагогіки, викладання морального богослов'я і дидактики у вищих духовних і світських навчальних закладах ретельно розглядає професор М. Маккавейський. У “Трудах Київської Духовної Академії” (Т.1 за 1898 рік) знаходимо його твір “Пастирське богослов'я і педагогіка в курсі наук духовних Академій (два слова з приводу одного нового проекту)” [1]. На основі вивчення цієї праці приходимо до висновку, що на рубежі ХІХ – ХХ ст. педагогіка вважалася самостійною наукою, входила до програм духовних академій разом із гомілетикою і пастирським богослов'ям.

Іншим важливим аспектом викладання педагогіки у вищих духовних навчальних закладах у цей час вважалася практична сторона предмета, – адже їх випускники покликані були до “... навчально-виховної діяльності в духовних школах або до служіння пастирського” [1], готувалися до певної суспільної виховної роботи. Тому при вивченні педагогіки і практичного керівництва для пастирів у вищій школі готували в першу чергу викладачів цих наук для семінарій. М. Маккавейський підкреслював: “Без сумніву, викладач педагогіки або практичного богослов'я училищного чи

семінарського курсу може, і то дуже швидко, вивчити свій предмет уже на місці, готуючись від уроку до уроку за встановленим підручником. Але чи далеко піде таке вивчення? Чи здатен буде він зацікавити своїм предметом?...” [2]. Завдання академічного викладання полягає не лише в загальному розвитку студентів, а і в детальному ознайомленні їх із кожним із предметів духовної освіти саме шляхом практичного ознайомлення з першоджерелами, розуміння того, що зі змістом підручників майбутній викладач ознайомиться на місці, а от розуміння того, що можна зробити у даній сфері, які завдання кожного предмета, якими шляхами необхідно йти до вирішення цих завдань – у цьому роль і значення вищої освіти, особливо таких наук як пастирське богослов'я і педагогіка. Ці науки визначаються автором як такі, що систематизують світогляд людини, що готують її до суспільного служіння, гідного виконання свого життєвого обов'язку.

Аналізуючи проблему якості педагогічних кадрів М. Маккавейський підкреслює, що зі студентів духовних академій “... небагато хто йде на служіння Церкви”, більшість береться за справу вчителів і вихователів у “середніх і нижчих школах свого відомства”. І для цієї більшості дуже велике значення має академічний курс педагогіки, бо даремно справа всього життя “називається педагогічною” [2], адже це справа “... виховання молодого покоління, підготовки вірних синів Церкви і добрих громадян своєї вітчизни”. Ідеали кращих на педагогічній ниві — “... Коменського, Песталоцці і інших мають бути дорогими їхньому серцю і завжди надихати їхню скромну справу духом любові до учнів, прагнення розуміти індивідуальні риси кожного з них і посилено сприяти доброму зростанню в них християнсько-людської особистості” [там само]. Зі сказаного вище бачимо, наскільки сучасними для нас є обґрунтовані автором положення, що стосуються значення і шляхів розвитку академічної педагогічної науки, її роль в системі навчальних дисциплін вищої духовної і світської освіти. Більше того, вчений піднімається до високого узагальнення “виховного значення вищої духовної школи”, необхідності забезпечення належного виховного впливу на студентів. Він підкреслює: засобами академічної педагогічної науки необхідно підняти рівень педагогічного розвитку середовища вихователів і викладачів, де далеко ще недостатньо хороших спеціалістів, де потрібно вирішувати проблему педагогічного розуміння і взаєморозуміння, розширювати педагогічний світогляд, без чого найкращий викладач ніколи не стане педагогом у кращому сенсі цього слова.

В. Певницький, М. Зайцев, М. Маккавейський, К. Скворцов, П. Юркевич входили до групи відомих у др. пол. XIX – поч. XX ст. богословів і педагогів, які систематично друкували свої праці в “Недільних читаннях” та “Трудах Київської Духовної Академії” [3]. Аналіз назв цих праць свідчить про стійкий інтерес цих учених до педагогічної проблематики. Так, М. Маккавейський, наряду з проблематикою пастирського богослов'я (стаття “Пастирське богослов'я і педагогіка в

курсів духовних Академій », яка була надрукована 1898 р.), розробляв питання: а) історії педагогіки; б) організації навчально-виховного процесу; в) дидактичних основ викладання у вищій духовній школі. Цій проблематиці відповідають його наукові праці: «Педагогіка Джона Локка», «Вольфганг Ратке як реформатор дидактики », «Виховання у вітхозавітних євреїв », «К. Д. Ушинський і його педагогічна ідея », «Релігія і народність як основи виховання (Промова, виголошена на річному акті Київської духовної Академії 26-го вересня 1895 р.)», «Педагогічні погляди гр. Л. М. Толстого », «До історії виховання в Росії. Педагогічні мрії Катерини Великої і Бецького», «Сучасні педагогічні блукання », «До питання про релігійне виховання в нашій середній школі », «Давньосередньовіська школа », «Проблема виховання за Спенсером », видані у 1893 – 1904 рр.).[2]

В. Певницький піднімав у своїх працях важливі проблеми: «Пастирські записки стосовно боротьби з матеріалізмом», «Замітки про початкове привчання до письмового викладання своїх думок», «Життя і школа», «Школа для початкового навчання дітей церковнослужителів», «Замітки про ставлення народних шкіл до народного життя», «Педагогічні замітки» (статті, написані у 1861 – 1866 рр.). К. Скворцов опублікував праці з наступною проблематикою: «Необхідність ученості для пастиря»; «Духовний пастир на кафедрі» (1869 р.); протоієрей І. Корольков — «Про церковне учительство» (1898 р.); М. Линчевський — «Педагогія давніх братських шкіл і переважно Київської Академії» (1870 р.). Активним ученим у царині педагогіки був І. Малишевський («Нові способи до покращення облаштування справи народної освіти», «До питання про краще облаштування церковно-приходських шкіл»), який займався організаційно-педагогічною проблематикою. Це ж саме можна сказати і про протоієрея П. Солярського, який у 1885 – 1886 рр. розробляв проблематику церковно-приходської школи та забезпечення її кадрами викладачів [5].

В «Трудах Київської Духовної Академії» знаходимо також публікації частин підручників з педагогіки і зокрема – дидактики, які створювалися її викладачами або були рекомендовані до використання у навчально-виховному процесі закладу. Такими підручниками у др. пол. 60-х – 70-х роках ХІХ століття були «Основи навчання» М. Зайцева, опубліковані у «Трудах Київської духовної Академії» у 1868 р. (№ 9). Автор зазначав, що цей підручник пристосований до програм педагогіки для семінарій, проте він був рекомендований і для академічного курсу педагогіки [40; 41].

В. Певницький, розглядаючи мету і завдання викладання Закону Божого та принципи успішного засвоєння знань, визначає повноту, наполегливість і пристосованість, пристосованість викладання у збірнику «Труди Київської Духовної Академії» (т. 3 за 1866 рік) знаходимо його педагогічні записки [4]. Під повнотою викладання педагог і богослов розуміє не обсяг предметів, не їх значну кількість, а сукупність особистісних суб'єктивних засобів і сил, використаних викладачем. Тут малися на увазі сила переконання викладача, його розум і віра. «Тільки

той, хто має силу віри, ... може передати її іншим". І далі – “Педагогічний такт і досвід уберігають учителя від односторонності, ... забезпечують йому теплу одухотвореність, при якій мова йде від серця, спонукає до дії всі сили вихованця: і розумові, і сердечні, і моральні”. За словами автора, цього не може забезпечити “зовнішнє дресирування”, це може дати лише натхнення вчителя у поєднанні з “хорошою метою”. Особливо важливим є дотримання цього принципу при викладанні релігійних знань, адже вони мають бути не лише сумою відомих фактів, а й основою релігійних почуттів. Отже, при викладанні педагогіки в духовних закладах великої уваги надавали мотивації викладача до високоякісного виконання своїх обов'язків, а натхнення вважалося “головним секретом або головним джерелом педагогічного мистецтва” [4].

Іншим важливим принципом якісного викладання християнськими педагогами визначається “наполегливість”, під якою розуміється систематичне повторення, постійне повернення до раніше засвоєного. В силу цієї якості викладач “не переходить постійно від одного предмета до іншого, а намагається переконатися, що відома істина стала повною власністю свідомості учнів”, він постійно повертається до вивченого раніше, при кожному значному випадковій зміцнює і розвиває попередньо одержані знання учнів. В. Певницький визначає формою засвоєння знань “розпитування дітей”, тобто – різні види бесіди, яка є провідним методом навчання. Він наполягає, що повторення не потрібно обмежувати як завчасно визначений, сталий фрагмент уроку, адже дуже доречними є «несподівані повторення», при читанні книги або в усній формі. До таких повторень необхідно залучати широке коло навчальних предметів, щоб учні вибудовували “зв'язки цілого”, не обмежуватися лише теорією, а використовувати знання з життєвого досвіду учнів.

Наступним принципом викладання, його сутнісною ознакою автор “Педагогічних записок” В. Певницький вважає пристосованість, коли матеріал “легко і наочно подається для розуміння”, що, однак, вимагає “... значного напруження і педагогічної досвідченості” викладача. Знання викладача завжди є більш широкими і глибокими у порівнянні зі знаннями дітей, тому їх необхідно пристосовувати, адаптувати до “нижчої свідомості, яка розвивається”, тобто — свідомості учнів. “Вся сутність завдання полягає в тому, щоб, не принижуючи і не змінюючи високих і священних понять і уявлень, уміти передати їх у ясних і доступних формах для дитячого розуму” [4]. Викладач має спиратися на “... образи, порівняння і приклади з повсякденного побуту...”, його слово, як світло сонця, має падати “на добре насіння”, пробуджувати свідомість, переконання і віру. Достойний педагог “... повинен набувати вміння подати всілякі, навіть найбільш високі істини, в наочних і зрозумілих формах, ... спираючись на поняття у свідомості слухачів, з постійною увагою до становища і вимог їхнього середовища” [там само]. При цьому важливим є дотримання цілісності інформації, адже жодна, навіть дрібна деталь, не має бути проігнорованою, випущеною або

поясненою неправильно. Матеріал може бути викладений “простим, доступним способом” із урахуванням можливостей і потреб учнів. Від учителя вимагається, на думку автора, “щоб він був учителем саме того, а не іншого училища, цієї, а не іншої місцевості, цього, а не іншого середовища” [4]. Отже, автор “Педагогічних записок” дотримується середовищного наукового підходу у викладанні Закону Божого та інших навчальних дисциплін, вимагає дотримання принципів свідомого, поступового засвоєння знань, їх адаптації (пристосування) до потреб розвитку учнів.

Визначаючи систему принципів викладання, М. Зайцев першим з них вирізняє істинність знання [6]. “Вчителеві не потрібно самому визначати загальноприйняте для викладання. Тут він повинен використовувати загальновизнані сучасною наукою і практикою підручники і посібники, намагаючись, по можливості, узгоджувати з ними власні переконання і практику” [6]. Окремі думки, здогади, припущення важливі, на думку М. Зайцева, для розвитку і розроблення науки, але з ними повинні мати справу лише вчені, які цим займаються; у викладанні ж вони недоречні, тому що тут існує вимога повідомляти лише те, що твердо встановлене і складає основи науки. Вчителя не повинні захоплювати навіть новизна, сміливість чи оригінальність поглядів, адже нове може виявитися незрілим, оригінальне — одностороннім, сміливе — мрійливим. Особливо необхідно, на думку М. Зайцева, уникати думок, протилежних одна одній, а ще якщо вчитель не може знайти між ними узгодження, то це буде шкодити “... правильності уявлення про предмет у вихованців”. Тут спостерігаємо дещо консервативну позицію автора праці, адже він суворо попереджає, що вчитель має “... скромно усвідомити, щоб його покликання – не рухати вперед науки, не розробляти її, для чого є вищі училища і вчені установи, а навчати учнів тому, що вже знають інші, розширяти, а не вивищувати царство науки” [6].

Проте переконливість викладання, на думку М. Зайцева може лікувати деякі попередньо визначені ним огріхи вчительської праці, адже: “Вчитель має переконувати учнів в істинності того, що він викладає. Сила такої переконливості залежить від сили власного переконання вчителя в істинності того, що він викладає. Тому вчитель не повинен заспокоюватися на тому, що він викладає загальноприйняте: це загальноприйняте він повинен по можливості зробити і своїм особистим, створити на ньому свої переконання – шляхом випробування того, що засноване на чужому, хоча й високому авторитеті. Тільки глибоке й сильне переконання надасть тепла й життєвої сили його слову так, що воно буде безпосередньо лягати в душі учнів” [6]. Учений наполягає на відсутності у вчителя лицемірства, нещирості, поверховості, самолюбівання. “Вищим ступенем переконливості буде те, коли думки вчителя будуть відображені в його діяльності, коли з учнями буде узгоджене його життя”, – підкреслює М. Зайцев [6]. Звичайно, у першу чергу це стосується морального і пастирського богослов’я, яке вивчалось у вищих духовних закладах і до

викладання якого готували слухачів цих закладів, проте такі думки безперечно є цінними при викладанні будь-якого предмета в середній школі чи середньому училищі. Внутрішня сила власних переконань учителя розглядається педагогом як загальна, психічна умова переконливості викладання і якості навчального процесу. Логічні дидактичні принципи — ясність і ґрунтовність навчання, які далі детально характеризуються М. Зайцевим.

Під ясністю навчання педагог М. Зайцев розуміє чіткість, точність наданих даних і фактів, характеристика усіх сутнісних ознак предмета вивчення, дотримання вимоги, щоб уявлення про нього в усій сукупності рис та якостей було узгоджене з прообразом і не змішувалося з уявленнями про інші предмети. Таким чином, предмет вивчення має отримати свої чіткі межі і знайти місце в ряду інших предметів, споріднених з ним, очевидних. Ця очевидність досягається розглядом дійсного предмета, якщо це можливо. Якщо це неможливо, то маємо використовувати зображення предмета, малюнки, картини, виразні його словесні описи. Так утворюються конкретні та уявні поняття про той чи інший предмет викладання. Нарешті — ясність навчання вимагає зрозумілості мови викладання. “Учитель має утримуватися від усяких висловлювань неточних, темних, затруднених, занадто наукових, ... пристосуватися до мислення і розвитку дітей” [6]. Необхідно, на думку автора, щоб учні не вимовляли жодного виразу, не поєднуючи з ним точного і ясного уявлення, який при цьому вони могли б пояснити або замінити подібним виразом чи думкою. “Взагалі ясність навчання вимагає, щоб учитель якомога частіше цікавився, чи розуміють його учні, чи правильно зрозуміли, усвідомили ту чи іншу думку, той чи інший вислів його, і не рухався далі, не переконавшись у тому, що учні зрозуміли пройдене” [там само]. Тут автор виступає проти механічного заучування текстів або правил, застарілих формул, визначень, термінів, “неясних понять”. Він підкреслює роль принципу ясності (усвідомленості) навчання для розумового розвитку учнів, для засвоєння складних положень різних наук. “Якість світлого і чіткого розуму залишиться за учнем навіть у тому випадку, коли одне з положень, з допомогою яких вона здобута, згладиться в пам’яті. Але при цьому учень знаходиться в щасливій ситуації, тому що добре знає те, що знає і чого не знає, якими знаннями може володіти він спокійно і впевнено та які дані необхідно доповнити або уточнити” [6].

Наступним принципом навчання М. Зайцев розглядає ґрунтовність або “чітку свідомість основ, на які воно спирається”. Тому всі дані, факти, положення поділяються на:

- основні, найпростіші, першопочаткові; вони входять в усі елементи пізнання як азбука, становлять міцну основу для засвоєння усіх інших знань;

- знання, які забезпечують зв’язок і наступність пізнання; більш складні, віддалені, сприяючі тому, що учень, на основі

найпростіших знань, може відповідати на питання: як, чому, для чого; такі знання допомагають робити висновки на основі аналізу елементів найпростіших знань [6].

Дотримання принципу ґрунтовності узагальнення знань сприяє, на думку М. Зайцева, формуванню розумових здібностей, гнучкості розуму, заперечує легковажність і верхоглядство у думках і поглядах. Автор застерігає від порушення вимоги поступового переходу між визначеними видами знань, наполягає на вдумливих діях учителя за алгоритмом “від найпростішого – до більш складного – до найскладнішого”, застерігає від механічного заучування більш складних знань без засвоєння найпростіших, а також від уникання почуття “багатознання”, коли учень зазубрює і використовує складні знання, не розуміючи основ їхнього походження [6]. Хоча, звичайно, педагогіка допускає механічне запам’ятовування, заучування чи діяльність за правилом “зроби так, як зробив учитель”. Проте допускати вчителю подібні речі потрібно лише тоді, коли він твердо впевнений: “усвідомлення дії настає лише після самої дії або після цілого ряду подібних дій”. Тому так зване “фактичне навчання” теж має право на існування, але лише як фрагментарний, продуманий прийом у викладацькому мистецтві вчителя; захоплення ж цим прийомом веде до механічності у навчанні [6].

Наступним принципом навчання визначається міцність засвоєння знань, тобто, такий стан речей, коли “... засвоєні дані й умовиводи правильно і твердо зберігаються у свідомості вихованця” [там само]. Тільки міцно засвоєні знання можуть бути потім використані правильно, з користю для учня. Міцності засвоєння знань сприяють:

- міцне першопочаткове засвоєння їх у найпростішому вигляді;
- викладання зрозуміле, з ґрунтовністю, переконанням, з вимогами чіткості й усвідомленості;
- постійне повторення основних понять, запобігання поверховості висновків і суджень;
- уведення нових знань у старий, зрозумілий контекст;
- обов’язкове, послідовне, уважне слухання всіх без винятку відповідей учнів;
- “не слід примушувати вчити напам’ять те, що не може надовго запам’ятовуватися” [6], тобто, задане для вивчення на пам’ять має бути важливим фрагментом знань, який необхідно постійно знати, а значить – періодично повторювати.

Важливим висновком педагога є положення про те, що міцність засвоєння знань вимагає, щоб навчання не обмежувалося школою, щоб воно продовжувалося вдома засобами читання і різного виду вправами: “Всяке знання буває міцним особливо тоді, коли воно плід власної, особистої роботи, домашніх вправ. Тільки таким шляхом предмет пізнання споріднюється з нашою душею, робиться своїм, близьким” [6]. Тому вчитель має ретельно слідкувати за читанням і іншими домашніми

вправами, заохочувати й перевіряти учнів систематично. Діючи таким чином, він виховує, так би мовити, моральну пам'ять, добросовісне й відповідальне ставлення до навчальної праці, що сприяє ще більш міцному і довготривалому засвоєнню знань.

Принцип дитячої допитливості або розумової самодіяльності в дослідженні істини розглядається як основа вимоги — знання не повинні бути повідомлені у завершеному вигляді, адже успіхи навчання визначаються не тим, що і як робить учитель, а тим, що і як робить учень, які знання залишаються у нього в пам'яті. Педагог підкреслює: “Трапляється так, що сам учитель знає небагато, не має особливої педагогічної майстерності, але володіє дорогим мистецтвом спонукати дітей до вправ і занять, які привчають до розумової самодіяльності” [6]. Учні мають сміливо вимірювати, обчислювати, розглядати, оцінювати те, що їм доступне, справа вчителя — лише виправити їхні помилки. Самостійна робота дітей має бути на кожному уроці; пробуджуючи в дітях дух дослідництва, вчитель не повинен забороняти їм у процесі пізнання рухатися шляхами, відмінним від його власних, “адже, хоча істина єдина, та до неї ведуть різні шляхи” [6]. Але предмет дослідження має бути посильним для учнів, у протилежному випадку в дітей виникає лише заперечення, сумнів, але не формуються підстави для власної позиції і самостійного розуміння сутності набутих знань.

Отже, вивчення та викладання дидактики як окремої педагогічної дисципліни у вищих навчальних духовних закладах України розпочалося з середини з середини ХІХ століття. Цьому сприяло виділення педагогіки з контексту філософії та морального богослов'я, посилення світських аспектів викладання педагогічних дисциплін і вимога підготовки якісних педагогічних кадрів. Було створено цілий ряд навчальних посібників і підручників, серед яких найбільш досконалими вважалися “Основи навчання” М. Зайцева; його високо оцінювали як сучасники, так і наступні покоління вчених, педагогів, викладачів.

Література

1. Извлечение из журналов совета имперской Киевской Духовной Академии за 1907 – 1908 учебный год. – К. : Типогр. И. И. Горбунова, 1905. – 395 с.
2. Маккавейский Н. К. Пастырское богословие и педагогика в курсе наук Духовных Академий // Труды Киевской духовной Академии. – 1898. – № 2. – С. 204 – 224.
3. Воскресное чтение за 1880 год, издаваемое при Киевской Духовной Академии. – К. : Типогр. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1880. – 560 с.
4. Певницкий В. Педагогические заметки / В. Певницкий // Труды Киевской духовной Академии. – 1866. – № 7. – С. 331 – 352.
5. Протоколы совета Киевской Духовной Академии за 1885 – 1886 учебный год. – К. : Типогр. Г.Т. Корчак-Новицкаго, 1886. – 436 + 13 + 6 с.
6. Зайцев Н. Основные начала обучения / Н. Зайцев // Труды Киевской духовной Академии. – 1868. – № 8. – С. 296 – 324.

Шумілова І.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і управління навчальним закладом Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37 (477) «19»

**ДОСВІД РОБОТИ НВК ЯК СКЛАДНИКА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження роботи НВК у другій половині ХХ століття. Доведено, що міжшкільні навчально-виробничі комбінати були вдалою організаційно-педагогічною структурою в системі закладів освіти, де здійснювався завершальний етап трудової підготовки старшокласників.

Ключові слова: навчально-виробничий комбінат, трудове навчання, професійна орієнтація, продуктивна праця.

Шумілова І.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы и управления учебным заведением Бердянского государственного педагогического университета

**ОПЫТ РАБОТЫ УПК КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЧАСТИ
ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (ВТОРАЯ
ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)**

Статья представлена как историко-педагогическое исследование работы УПК во второй половине ХХ века. Доказано, что межшкольные учебно-производственные комбинаты были удачной организационно-педагогической структурой в системе заведений образования, где осуществлялся завершающий этап трудовой подготовки старшеклассников.

Ключевые слова: учебно-производственный комбинат, трудовое обучение, профессиональная ориентация, производительный труд.

Shumilova I.

– Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Higher School Pedagogics and Educational Establishments Management. Berdyansk State Pedagogical University.

**EXPERIENCE OF THE EDUCATION-PRODUCTION COMPLEX (EPC)
AS A COMPONENT PART OF THE LABOUR EDUCATION OF
SENIOR SCHOOL-PUPILS (SECOND HALF OF THE XX-TH
CENTURY)**

The article is represented as a historical pedagogical investigation of the EPC work in the second half of the XX-th century. It is proved that interschool EPC was a successful form of organization-pedagogical structure in the system of educational institutions. The concluding stage of labour instruction in the preparation of senior school pupils took place there.

Key words: *Education-Production Complex (EPC), labour education, career consulting, productive labour.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Глибокі зміни в українському суспільстві на початку ХХІ століття зумовлюють пошук нових підходів до організації системи освіти в новому тисячолітті, які б відповідали потребам сьогодення. Процес інтеграції України до європейського простору обумовлює необхідність модернізації системи освіти та приведення її у відповідність до світових стандартів. На часі актуальною є проблема зближення змісту і якості освіти в різних країнах Європи. Під впливом такої концептуальної ідеї відбувається вдосконалення навчальних планів, програм, підручників та іншого організаційно-методичного забезпечення шкільних предметів.

Вищезазначене зумовлює необхідність ретельного та всебічного вивчення надбань минулого з історії становлення та розвитку теорії і практики трудового навчання вітчизняної школи та їхнього творчого використання для сучасного розвитку національної освіти відповідно до сучасних соціально-економічних умов та державотворчих процесів.

Історичний погляд на розвиток проблеми дає можливість виявити прогресивні педагогічні надбання та недоліки в цій галузі, допомагає глибше усвідомити сучасний стан українського шкільництва. Необхідність історико-педагогічного аналізу пройденого шляху зумовлена й тим, що осмислення багатогранного і складного процесу розвитку вітчизняної школи сприяє точнішому прогнозуванню майбутнього, визначенню перспективних шляхів розвитку сучасної освіти в Україні. Особливо цінним у цьому контексті є період другої половини ХХ століття, для якого були характерні вагомі здобутки в галузі трудового навчання старшокласників.

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 всебічного розвитку особистості засобами політехнічної освіти у процесі об'єднання навчання з продуктивною працею школярів розроблялися, зокрема, П.Атутовим, С.Батішевим, О.Воробйовим, К.Івановичем, П.Корляковим, В.Мадзігоном, В.Поляковим, М.Скаткіним, Д.Сметаніним, С.Шабаловим, С.Шаповаленко, О.Шибановим.

Важливі дидактичні проблеми трудової політехнічної підготовки, зокрема продуктивної праці учнів шкіл і НВК, досліджували Н.Бабкіна, Р.Вендровська, М.Жидельов, К.Катханов, М.Махмутов, П.Ставський, Д.Тхоржевський, О.Щеколдін.

Деякі організаційно-педагогічні аспекти вдосконалення продуктивної праці з метою активізації творчої діяльності учнів знайшли відображення в роботах П.Андріанова, В.Дудкіна, В.Євграфова, В.Моляко.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні досвіду організації та роботи НВК у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У Постанові РМ СРСР від 23 серпня 1974 р. „Про організацію МНВК” визначені їхні основні завдання: ознайомлення школярів з трудовими процесами та змістом праці робітників на підприємствах, здійснення профорієнтації школярів з метою їх підготовки до свідомого вибору професії, отримання початкових навичок з обраної професії [6]. Система трудової підготовки школярів будувалась таким чином, що учні не лише отримували певну політехнічну підготовку і необхідний рівень знань, умінь і навичок, а й найголовніше, - спираючись на цю підготовку, включалися в продуктивну працю, створювали своїми руками суспільно необхідну продукцію. Для цього комбінати за допомогою підприємств-шефів оснащувалися сучасним обладнанням.

Для розв'язання питань трудового навчання, виховання і профорієнтації учнів МНВК об'єднували головні засоби підготовки старшокласників до праці: політехнічне і спеціальне навчання, факультативи, суспільно-корисну і продуктивну працю, позакласні заняття з технічної творчості - і в такій якості виступали навчально-методичним, політехнічним і профорієнтаційним центром для базових шкіл, виявляли здатними забезпечити диференціацію трудової підготовки за наявності єдиного для всіх школярів певного обсягу знань, умінь і навичок (наприклад, економічних знань, графічних умінь і навичок тощо), що базуються на природничо-науковій та суспільно-науковій підготовці, на політехнічному принципі навчання [6].

Діяльність НВК здійснювалася в умовах системної взаємодії трьох ланок організації трудового навчання, виховання і профорієнтації школярів: базового підприємства (провідна ланка), школи, НВК.

У процесі трудової підготовки в НВК учні готували робочі місця, надавали допомогу майстрові у прийманні й контролі продукції, підбували підсумки, визначали переможців змагання, брали участь у заохоченні товаришів за результатами праці. Розширення трудових функцій учнів давало можливість ставити перед ними конкретні задачі щодо виконання виробничих завдань підприємств. Змагання учнів носили як індивідуальний, так і груповий характер. В організації змагання школярів дуже важливе значення мала гласність.

Наприкінці трудового навчання для учнів 10-х класів у НВК проводилися конкурси майстерності „Кращий у професії”. У результаті проведення конкурсів помітно підвищувався рівень професійних знань і навичок. Щорічно понад 100 учнів (12-15%) готувалися в НВК для здачі на розряд з професії: токаря, фрезерувальника, слюсаря механоскладальних робіт, монтажника радіоапаратури, шофера, слюсаря-авторемонтника тощо [3].

Трудове навчання старшокласників з найбільш масових професій було організоване на базі МНВК або безпосередньо на виробництві та мало завершуватись оволодінням певною спеціальністю. Заслуговує на увагу досвід тих МНВК, де проводилася професійна підготовка учнів уже з VIII класу. У таких комбінатах, як засвідчили результати випускних кваліфікаційних екзаменів, якість професійної підготовки десятикласників була досить висока. Так, з 520 випускників МНВК Подільського району м.Києва 381 оволодів робітничою професією. Причому частина з них одержала 2-й і навіть 3-й розряди [5].

Багаторічний досвід роботи показав, що основою трудової підготовки старшокласників є їхня безпосередня участь у продуктивній праці. Добре було організовано продуктивну працю в МНВК Дарницького і Подільського районів м. Києва. Так, тільки в I півріччі 1984/85 навчального року учні МНВК Дарницького району виготовили 81463 вироби 84 найменувань на суму 13575 крб. [5].

Певних успіхів в організації спільної роботи шкіл і базових колгоспів досягли в Скадовському і Голопристанському районах Херсонської області; в Оріхівському і Бердянському – Запорізької; Косівському, Городенківському – Івано-Франківської; у Вовчанському – Харківської областей [5].

У багатьох районах Чернівецької області були налагоджені справді ділові стосунки сільських шкіл з професійно-технічними училищами та ПМК (пересувними механізованими колонами) Мінводгоспу УРСР. Тут для проведення факультативних занять і професійного навчання учнів сільських шкіл використовувалася навчально-матеріальна база ПТУ. Продуктивна праця школярів здійснювалася на базі ПМК, де, крім робочих місць, обладнано навчальні кабінети. Були створені стаціонарні табори праці та відпочинку [5].

Заслуговує на увагу досвід шкіл Вінницької, Дніпропетровської, Черкаської, Харківської, Херсонської, Кіровоградської та деяких інших областей, у яких продуктивна праця учнів тісно пов'язувалася з реалізацією Продовольчої програми СРСР, охороною навколишнього середовища, організацією безвідходного господарювання на полях учнівської виробничої бригади та навчально-дослідних ділянках, з економічним вихованням.

Міжшкільний навчально-виробничий комбінат Крюківського району м.Кременчука було створено в 1976 році. Виробничі об'єднання „Шляхмашина”, „Вагонобудування”, „Кременчукзалізобетон”, швейна фабрика, філія виробничо-художнього об'єднання „Полтавчанка”, Всесоюзний науково-дослідний проектно-технологічний інститут вагонобудування та інші допомогли обладнати цехи й виробничі ділянки, кабінети й лабораторії, забезпечивши їх верстатами, інструментами, матеріалами, сировиною, технічною апаратурою, наочними посібниками тощо, а також виділили майстрів виробничого навчання з числа кращих робітників [3].

У названих вище міжшкільних навчально-виробничих комбінатах України, як свідчить ґрунтовний аналіз їхньої діяльності, привчали дітей до якісної та високопродуктивної праці, раціонального використання робочого часу, удосконалення виробничого процесу. Цьому також сприяли добре організована вчителями та майстрами перевірка знань, привчання учнів до самоконтролю в роботі. Усна перевірка знань учнів сприяла розвитку їхнього логічного мислення, удосконаленню мовної культури. Письмова перевірка знань, умінь і навичок забезпечувала об'єктивність перевірки й оцінки успіхів учнів. Контрольні роботи – письмові, тестові, комп'ютерні – виявляли рівень знань учнів і конкретні прогалини в знаннях. Практикувалися підсумкові письмові та практичні роботи.

У кращих комбінатах України вчителі розробляли та виготовляли діючі моделі, моделі-макети, динамічні макети. Обиралися зручні масштаби для їхнього сприймання. Об'ємні наочні посібники давали можливість продемонструвати такі явища і процеси, які в реальних умовах не могли сприйматися (швидкі та повільні процеси, процеси всередині механізмів, що відбуваються при високому тиску і високій температурі), а також частини й вузли обладнання, що конструктивно сховані, небезпечні для спостереження в робочому стані.

У навчально-виробничих комбінатах України, про які ми згадували, проводилася змістовна, як підтверджують результати науково-педагогічного аналізу, профорієнтаційна та виховна робота зі старшокласниками, здійснювалося виховання активу учнівського самоврядування.

Профорієнтаційна робота планувалась і була складовою частиною загального плану навчально-виробничого комбінату: визначалися її головні напрями, єдині вимоги й певна система, завдяки чому кожен працівник комбінату міг чітко усвідомити своє місце в підготовці учнів до свідомого вибору професії.

Міжшкільні навчально-виробничі комбінати України діяльно вплинули на формування нового покоління вчителів з трудової підготовки, майстрів виробничого навчання, які досконало знали виробництво, успішно засвоїли базові знання з педагогіки, психології, методики, економіки, соціології, екології, управління. Саме вони змінили статус учителя трудової підготовки та піднесли престиж предмета в освітніх закладах України. Робота в методичних об'єднаннях, творчих групах різних рівнів, самоосвітня робота, участь учителів у роботі семінарів, науково-практичних конференціях, конкурсах, підготовка численних методичних посібників, збірників, підручників, дидактичного матеріалу сприяли залученню творчої частини працюючих учителів та керівників шкіл, до наукових досліджень (В.Білавич, Н.Калініченко, П.Козуль, Ф.Оксанич, М.Ставчанський, І.Ткаченко, Ф.Томазенко, О.Шапталов та інші) [4].

Навчально-виробничі комбінати в 60-90-ті роки користувалися державною підтримкою і забезпечувалися фінансуванням. Коли ж соціально-економічне становище в Україні дестабілізувалося, більшість

комбінатів ледь животіли або припинили своє існування. Діяли лише ті, що зуміли реалізувати програму підприємницької діяльності та захистити свої навчальні заклади.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у досліджуваний період виникли та розвивалися нові організаційні форми трудового навчання старшокласників, зокрема навчально-виробничі об'єднання, структурними підрозділами яких були міжшкільний навчально-виробничий комбінат, станції юних техніків і натуралістів, районний кабінет профорієнтації, навчально-виробничі майстерні всіх шкіл району.

Педагогічний аналіз досвіду роботи кращих міжшкільних навчально-виробничих комбінатів України в 70-90-ті роки свідчить, що міжшкільні навчально-виробничі комбінати були вдалою організаційно-педагогічною структурою в системі закладів освіти, яка являла собою завершальний етап трудового навчання старшокласників. Тут ефективно формувалися знання і вміння з технологій, техніки, організації і планування виробництва.

Література

1. Загальноосвітня підготовка учнів у процесі трудового навчання /Д.О.Тхоржевський, В.О.Дідух, В.К.Сидоренко та ін.; за ред. Д.О.Тхоржевського. – К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 1998. – 184 с.
2. Ительсон Л.Б. О системах производственного обучения школьников на предприятиях / Л.Б.Ительсон // Школа и производство. – 1960. – № 5. – С. 10 – 25.
3. Ігнатенко П.Р. Крюківський МНВК: цінний досвід підготовки молоді до праці / П.Р.Ігнатенко // Радянська школа. – 1988. – № 8. – С. 12 – 22.
4. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття: Монографія /Надія Андріївна Калініченко. – Кіровоград: „Умекс – ЛТД”, 2007. – 744 с.
5. Маматов В.Т. Поліпшувати трудову підготовку школярів / В.Т.Маматов, Г.Є.Левченко // Радянська школа. – 1985. – № 6. – С. 35–39.
6. Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся: Пост. СМ СССР от 23 августа 1974 г. №662: [сб. документов по трудовому обучению]. – М.: Просвещение, 1983. – С.110 – 112.

Заболоцька Л.

– здобувач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, викладач кафедри українознавства Таврійського державного агротехнічного університету

УДК 371.4

ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ О. ПАВЛОВИЧА У ВИХОВАННІ ДУХОВНОСТІ ТА ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемам виховання духовності та патріотичних якостей в системі вищої освіти на основі творчого доробку О. Павловича. Аналізуються останні дослідження та публікації з даної теми. Спираючись на праці відомих педагогів, психологів, у статті виокремлюється думка: виховання патріотичних якостей – головний стабілізуючий чинник суспільства, складова духовності. Подається тлумачення понять «духовність», «духовні цінності», показується їх вплив на розвиток особистості. У статті розкривається значення творчості О. Павловича. Простежується вплив творчого доробку О. Павловича на духовне життя студентства. Автор вважає, що більше уваги необхідно приділяти патріотичному вихованню студентів, тому що патріотизм, національна свідомість є тими чинниками, що визначають моральну та соціальну сутність людини.

Ключові слова: *духовність, патріотизм, національна свідомість, будительська діяльність, педагогічні погляди.*

Заболоцкая Л.

- соискатель Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, преподаватель кафедры украинознавства Таврического государственного агротехнического университета

ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А. ПАВЛОВИЧА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ И ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам воспитания духовности и патриотических качеств в системе высшего образования на основе творчества А. Павловича. Анализируются последние исследования и публикации по данной теме. Опираясь на труды известных педагогов, психологов, в статье акцентируется: воспитание патриотических качеств - главный стабилизирующий фактор общества, составляющая духовности. Подается толкование понятий «духовность», «духовные ценности», показывается их влияние на развитие личности. В статье раскрывается значение творчества А. Павловича. Прослеживается влияние творчества А. Павловича на духовную жизнь студенчества. Автор считает, что больше внимания необходимо уделять

патриотическому воспитанию студентов, так как патриотизм, национальное сознание являются теми факторами, определяющими моральную и социальную сущность человека.

Ключевые слова: духовность, патриотизм, национальное сознание, будительська діяльність, педагогічні погляди.

Zabolots'ka L.

- of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky,
instructor at the department of "Ukraine Science" at Tavria State
Agrotechnological University

THE IMPORTANCE OF O. PAVLOVICH CREATIVITY IN SPIRITUAL AND PATRIOTIC QUALITIES BRINGING UP IN HIGH EDUCATION SYSTEM

The article deals with the problems of education and patriotic qualities of spirituality in higher education based on the work of A. Pavlovich. Analyzes recent research and publications on the subject. Based on the works of famous teachers, psychologists, the article focuses: education patriotic qualities - the main stabilizing factor of society component of spirituality. Served interpretation of the concept of "spirituality", "spiritual values", showing their influence on personality development. Traced the influence of creativity of Pavlovich on the spiritual life of students. The importance of A. Pavlovich creativity has been considered in the article. The author considers that more attention should be given to students' patriotic bringing up as patriotism and national consciousness are the qualities that define moral and social essence of a person.

Key words: spirituality, patriotism, national consciousness, waking up activity, pedagogical views.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У процесі розвитку науки і техніки організаційні і технічні рішення часто приймаються й втілюються у практику з порушенням об'єктивних законів, не виконуються встановлені правила і норми, не враховуються інтереси природи й майбутніх поколінь. Такий «розвиток» обов'язково закінчується конфліктними ситуаціями, які «головним чином» пов'язані з низькою духовністю студентської молоді.

У словнику російської мови С.Ожегова [6, с.25] зазначається, що духовність - це «властивість душі», де надається перевага духовним цінностям (наука, культура, релігія, мистецтво тощо) над матеріальними, які (духовні цінності) забезпечують інтелектуальний, естетичний, моральний розвиток особистості, відповідне ставлення до навколишнього світу, свого роду, рідного краю, Вітчизни, свого народу, формують уміння цінувати та примножувати духовне багатство країни.

Особливо саме зараз все більшої ваги набувають проблеми формування у підростаючого покоління почуття любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, активної участі в суспільній діяльності, усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі

національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника розвитку культурного і творчого потенціалу нашого народу. У «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності» підкреслюється необхідність утвердження у молоді «почуття патріотизму, відданості Батьківщині, й, водночас, відчуття належності до світової спільноти» [4, с.3].

На жаль, наше дослідження показує, що у певній частині студентської молоді (20% з 130 опитаних) недостатньо сформована національна свідомість. Як результат - у них складається оманливе, ілюзорне відчуття «другосортності», «другорядності» рідної мови, культури, що породжує «комплекс малоросійства» (Н.Авер'янова, В.Мартишок, М.Рябчук та інших). Такі молоді люди, як правило, не мають почуття власної гідності й гордості. Вони часто збочуються із правильного шляху, стають егоїстами, обивателями, пристосуванцями. Тому, ми вважаємо, що звернення до духовних цінностей для студентства є важливим і актуальним.

Тема нашого дослідження є складовою наукової проблеми кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Формування гуманістичних цінностей молоді».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми виховання духовності студентської молоді активно вивчаються філософами, педагогами, психологами. Для нашого дослідження найбільш цікаві роботи Н.Авер'янової, Г.Ващенко, В.Гонського, І.Мартинюка, Ю.Руденка, М.Рябчука та ін. Вони єдині в думці, що патріотичні якості - головний стабілізуючий чинник суспільства, складова у вихованні духовності української державності.

Проблемами творчого та педагогічного доробку О. Павловича у різні часи займалися: Ф. Арістов, М. Євтух, Ф. Ковач, П. Лінтур, В. Микитась, Ф. Науменко та ін.

Більшість праць О. Павловича, особисті архіви знаходяться на території Словаччини.

Формулювання цілей статті(постановка завдання). Дослідити значення творчості О.Павловича у вихованні духовності та патріотичних якостей студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Культура кожної особистості визначається ступенем знання об'єктивних законів, принципів та норм поведінки, а також ступенем використання цих законів, принципів та норм поведінки на користь людині.

Чим більше об'єктивних законів, принципів розвитку та норм поведінки пізнає у вузі студент, чим більше він отримує від викладачів «підказок» методологічної та психологічної евристики, тим краще будуть осягнуті культурно-мистецькі засади людства, тим більше буде можливостей прийняти рішення щодо відповідності довкілля та інтересам людини.

Необхідно визначити, що в період ринкової економіки зберегти довкілля. Це потребує від молоді нового, найвищого рівня розвитку, високої загальної культури, нової моралі та зовсім іншого ставлення до природи й людини. Тільки висока загальна культура й нова мораль розробників техніки в поєднанні з їх матеріальним благополуччям спроможні керувати стихійним технічним розвитком. На сьогодні у вузах у межах впровадженої гуманізації в навчальний процес основну увагу необхідно приділяти вихованню духовності та патріотичних якостей молоді.

Використовуючи мудру думку Ф.Достоевського про те, що світ збереже краса, внесемо деякі уточнення у його крилату фразу. Будемо вважати, що світ, який будується за законами економічного ринку, може врятувати сьогодні не краса барв великого художника і не гармонія форм відомого скульптора, а методичне професійне виявлення законів, принципів та правил розвитку і свідоме використання цих евристичних рекомендацій в новаційній діяльності.

Визначимо, що евристичні функції багатьох законів та принципів розвитку не знаходяться на поверхні класичних творів мистецтва, й не усі розробники нової техніки можуть їх самостійно пізнати. Такі закони, принципи та рекомендації треба шукати досвідченим викладачам та науковим працівникам. Шукати треба в науці, життєвій стратегії і тактиці творчих особистостей - відомих філософів, лікарів, вчених, учителів, винахідників. Велике значення у справі виховання духовності має загальна культура особистості, яка виховується протягом всього життя. Загальна культура підвищує професійний рівень, а в наслідок цього і творчу віддачу. Результати діяльності японських та швейцарських фахівців, рівень культури яких оцінюється в світі дуже високо, дозволяють казати про ефективність такого «підвищення». Саме фахівці цих країн, незважаючи на відсутність своїх сировинних баз, займають перші місця в світі з винахідницької праці і забезпечують шляхом продажу нової техніки найвищий рівень життя своїм громадянам.

Формуванню загальної культури студентської молоді сприяють виховна робота в вузі та вивчення студентами предметів гуманітарного напрямку і, перш за все, курсу «Українська та зарубіжна культура». Ми, як куратор студентської групи, викладач цього предмету, намагаємося поєднувати вивчення програмного матеріалу з патріотичним вихованням молоді. Наприклад, знайомимо їх з маловідомими широкому колу іменами українських діячів культури.

Наш досвід показав, що певну зацікавленість у молоді викликало вивчення творчості О.Павловича (1819-1900pp) -мислителя, громадського

діяча, поета, педагога XIX століття. Ми підкреслювали студентам, що непересічність його особистості яскраво розкривається через багатогранну і насичену діяльність. В українську літературу О.Павлович ввійшов як «маковицький соловей», історію української культури - як палкий патріот, в історію української педагогічної думки - як педагог демократичного напрямку. Багато педагогічних та суспільних проблем, порушених О.Павловичем, є актуальними й нині. О.Павлович був високоосвіченою людиною. Він закінчив семінарію, багато читав, знав декілька іноземних мов, писав вірші. Будучи переконаним просвітником революційно-демократичного напрямку, О.Павлович пов'язував свої мрії з патріотичним вихованням молоді. Він не тільки безпосередньо вів педагогічну роботу, але й став одним із знаних публіцистів та поетів свого часу.

О.Павлович не мав спеціальної педагогічної освіти, але шляхом самоосвіти, самовиховання, наполегливою працею набув необхідних знань, педагогічної майстерності

і став визнаним вчителем. Майже вся його поезія дидактично спрямована. Навчання та виховання молоді в дусі народності, за О. Павловичем – це, насамперед, виховання в дітей любові до Батьківщини. Він заявляв, що треба не тільки любити Батьківщину, але й добре знати її. Як зазначалося вище, спочатку О. Павлович навчався польською мовою, потім в гімназії вивчав латинську, у старших класах – угорську. Все ж таки і за цих умов він не тільки не згубив почуття народності, не забув рідної мови, але ще більше й глибше це почуття опанувало ним. Тому педагог вимагав, щоб діти вивчали рідну мову й літературу, географію та історію, природу рідного краю. У вірші “Марш карпатороссов” він звертався :

Русь вы должны почитать,
Ибо она наша мати
Хочете ли в чести быти,
Вы должны Русь взлюбити.
Ея чувства разделяти,
Жизнь народу развивати.
Мы не Турки, не Татаре,
Не Монголы, не Мадьяре,
Не Немци, не Англичане,
Мы русский народ – Славяне [9, с. 68].

Ідея народності була провідною для його лірики, цей принцип став провідним для його просвітницької й педагогічної діяльності. Змістом своєї поезії, доступною народним масам формою він виховував, пробуджував патріотичні почуття, активізував національну діяльність на Закарпатті. У вірші “Отечество” він зізнався:

Я несчастный в чужом краю,
Як сирота жию я,
Всегда о тебе думаю,
Родная земля моя.

Там, где Бескиды, Карпаты,
Там, там моя отчизна
Не тишат мя чужи краи,
Их роскоши, выгоды,
Мни на мысли горы, гаи,
Студенковы свижи воды [8, с. 68].

Його вірші, писані рідною мовою, пройняті почуттям патріотизму й соціальної свободи, глибоко западали в душу як молоді, так і людей старшого віку. Не будучи завжди ліричними, вони завжди відзначалися глибоко народною ідейністю, були пройняті демократизмом, що є, в свою чергу, проявом їх народності в широкому розумінні цього слова. Хто міг байдуже читати “Глас Русинов”, “Дума карпатоборца”, “Песнь карпаторусская”, “Песнь подкарпатского русина”, “Став бидного селянина...” та ін.

Безпосередній контакт із О. Духновичем (відомий педагог Закарпаття ХІХст.), для якого ідея народності була провідною в просвітницькій і педагогічній діяльності, остаточно привів його на шлях будительства.

Освіта народів - основний мотив діяльності О.Павловича - педагога. Він не став автором оригінальної педагогічної концепції, однак у своїй педагогічній діяльності, своїми педагогічними поглядами, які знаходять своє висвітлення в його літературній творчості, він виступав в умовах Закарпаття представником передової тогочасної педагогічної думки. Його твори свідчать, що українська педагогічна ідея має глибокі гуманістичні корені, пройнята любов'ю до дітей.

Висновок з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі висловленого вважаємо, що для забезпечення технічного прогресу і удосконалення прийнятих рішень одних лише гасел щодо формування технічної творчості та професійної культури студентів недостатньо. Необхідна комплексна навчальна підготовка, яка повинна бути відпрацьована та прийнята на рівні Міністерства освіти та науки України.

Більше уваги треба приділяти вихованню студентів, особливо патріотичному, тому що патріотизм, національна свідомість є тими чинниками, що визначають моральну та соціальну сутність людини і від наявності яких залежать доля і сам факт існування її народу. Відчуття своєї причетності до України, її народу має перерости в утвердження власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю. Національна ідея мусить бути не просто атрибутом національної свідомості, суто духовним феноменом, а поштовхом до практичних справ задля України.

Література

1. Авер'янова Н. Українознавчі основи виховання особистості // Рідна школа. - 2000.-№10.-С.15-16.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. - Полтава:Полтавський вісник, 1994.- 192 с.

3. Томський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеологія держави // Рідна школа.-2001.-№2.-С9-13.
4. «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності» // Інф. збірник МО України, 1996.-№ 14.
5. Мартишок І.В. Національне виховання: теорія і методологія: навч. метод, посібник- К.: ІСДО, 1995.-160с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1994.-С. 186.
7. Патриотическое сознание: сущность и формирование. / А.С.Миловидов, П.Е.Сапегин, А.Л.Симонов и др.- Новосибирск: Наука, 1985.-254 с.
8. Павлович А.И. Отечество / А.И. Павлович // Избранные произведения / редкол.: И.С. Шлепецкий (гл. ред) [и др.]. – Пряшев: Культурное общество украинских трудящихся, 1955. - С.68.
9. Павлович А.И. Марш карпатороссов / А.И. Павлович // Избранные произведения / редкол.: И.С. Шлепецкий (гл. ред) [и др.]. – Пряшев: Культурное общество украинских трудящихся, 1955. - С.74-80
10. Руденко Ю.Д. Українська національна система виховання.-К.:1991 .- 48с.
11. Рябчук М. Від «Малоросії» до «Індоевропи»: стереотипи «народу» в українській суспільній свідомості та громадянській думці // Політологічні читання,- 1994.-№2.-С 120-144,
12. Шлепецький А. О.Павлович. - Пряшів.: Словацьке педагогічне видавництво,1882.-303с.

Панасенко Е.

– канд. пед. наук, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 37(09) : 303. 025

ЕВОЛЮЦІЯ КАТЕГОРІЇ “ЕКСПЕРИМЕНТ” У ТЕОРІЇ СУСПІЛЬНИХ НАУК (1945-1991 РР.)

У статті метод експерименту представлений як складова суспільно-історичної практики людини та важливий засіб перевірки знань і наукових теорій. Вивчені витоки становлення і розвитку експериментального методу. Проаналізовані наукові концепції засновників експериментального методу – Ф. Бекона та Г. Галілея. Визначені та схарактеризовані поняття: “експеримент”, “соціологічний експеримент”, “психологічний експеримент”. Представлена логіка експериментального соціологічного аналізу, що розроблена Дж. Стюартом Міллем. Розкриті особливості, функції та основи ознаки різних видів експериментів. Проблема експерименту представлена як предмет міждисциплінарного вивчення у філософії, соціології та психології. Підкреслено, що саме психологічний експеримент найбільше вплинув на появу і розвиток педагогічного експерименту.

Ключові слова: методи наукового пізнання, експеримент, соціологічний експеримент, психологічний експеримент, вимоги до експерименту, функції експерименту, гіпотеза.

Панасенко Э.

– канд. пед. наук, докторант Луганського національного університета
імені Тараса Шевченка

ЭВОЛЮЦИЯ КАТЕГОРИИ “ЭКСПЕРИМЕНТ” В ТЕОРИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК (1945-1991 гг.)

В статье метод эксперимента представлен как составляющая общественно-исторической практики человека и важное средство проверки знаний и научных теорий. Изучены истоки становления и развития экспериментального метода. Определены и охарактеризованы понятия: “эксперимент”, “социологический эксперимент”, “психологический эксперимент”. Раскрыты особенности, функции и основные признаки разных видов экспериментов. Подчеркнуто, что именно психологический эксперимент больше всего повлиял на появление и развитие педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *методы научного познания, эксперимент, социологический эксперимент, психологический эксперимент, требования к эксперименту, функции эксперимента, гипотеза.*

Panasenko E.

– Cand. Sc. (Education), a Doctoral Degree Candidate of Luhansk Taras
Shevchenko National University

THE EVOLUTION OF CATEGORY "AN EXPERIMENT" IN THE THEORY OF SOCIAL SCIENCES (1945-1991)

In the article an experiment is presented as a component of socio-historical practice of the person and the important means of a quiz and scientific theories. The sources of formation and development of an experimental method are studied. The concepts "an experiment", "a sociological experiment", "a psychological experiment" are defined and characterised. Features, functions and the basic signs of different kinds of experiments are revealed. It is underlined, that exactly psychological experiment has influenced on the occurrence and development of the pedagogical experiment most of all.

Keywords: *methods of scientific knowledge, an experiment, a sociological experiment, a psychological experiment, requirements to experiment, experiment functions, a hypothesis.*

Постановка проблеми. Експеримент виступає одним із спеціальних методів наукового пізнання, за допомогою якого глибоко вивчаються і точно описуються факти, пов'язані з об'єктами дослідження. Експериментальний метод є важливою і необхідною умовою розвитку будь-якої науки. Він дозволяє вченим довести або спростувати наукові гіпотези, виявити нові, раніше невідомі сторони процесів і явищ. За допомогою експерименту вивчається, оцінюється не лише те, що вже існує, але й те, що повинно існувати, оскільки експеримент дозволяє вивчати явища в найбільш досконалий формі.

Слід зазначити, що саме експерименти об'єднують між собою дослідників різних наук: фізиків, математиків, хіміків, біологів, філософів,

соціологів, психологів і педагогів. Багато загального можна побачити в підготовці та проведенні експериментів у різних науках. Поняття “експеримент” є досить широким, воно відноситься до багатьох сфер практичної діяльності людини. Новаторська діяльність завжди передбачає проведення експерименту. Також звичайна практична діяльність дослідника в багатьох випадках не можлива без елементів експериментального методу. Для розвитку науки експериментальні дослідження мають першочергове значення, адже вони виступають найважливішою складовою суспільно-історичної та теоретико-пізнавальної практики людства.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемам методології та методів наукового пізнання, зокрема експерименту як емпіричного методу наукового дослідження, присвячені багаточисельні роботи вчених досліджуваного періоду (І. Андрєєва, В.Бикова, І. Герасимова, Д. Горського, Є. Леднікова, О.Купріяна, М.Мостепаненка, В. Налімова, М. Поповича, О. Ракітова, Г.Рузавіна та ін.). Праці науковців П. Велчева, О.Винокура, Л. Івлєва, О. Купріяна, Р. Ривкіної, П.Сивоконя та ін. присвячені специфіці експерименту в дослідженнях соціальних явищ. Значний внесок у розробку та використання експериментального методу зробили психологи-науковці Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П.Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, Р. Немов, Д. Ельконін та ін.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення еволюції категорії “експеримент” в теорії суспільних наук (1945-1991 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальний метод прийшов у суспільні науки з природничих наук, де він приблизно із XVII ст. став основним способом дослідної перевірки наукових теорій. Найпопулярнішим типом експерименту в точних науках був і залишається нині лабораторний експеримент, що також поширився на суспільні науки.

Філософська інтерпретація експерименту включає різні підходи, тлумачення та оцінки. Виникнення в науці експериментального методу та початок розробки теорії експерименту слід віднести до ХУІІ ст. Уперше використали експеримент у науковому пізнанні Ф. Бекон та Г. Галілей.

Початок розробки експерименту не просто як методу пізнання, але і як конструктивного методу мислення був здійснений англійським філософом Ф.Беконом (1561-1626 рр.). Його роботи стали основою індуктивної методології наукового дослідження. Свій підхід до проблем науки Ф. Бекон представив у трактаті “Новий органон” (1620 р.), в якому проголосив метою науки збільшення влади людини над природою.

Ф. Бекон розглядав експеримент як найважливіший засіб пізнання істини та підкорення природи, як єдиний спосіб подолання недосконалості органів чуття та забобонів розуму. Науковий експеримент, на думку мислителя, є таким видом досвіду, при якому людина здійснює активне та цілеспрямоване втручання в хід природи, що дозволяє встановлювати загальні принципи всесвіту.

Англійський філософ вважав, що експеримент передбачає проведення наступних процедур: варіація – вимір явища, що вивчається, або чинників, що перевіряються; репродукція – повторення досвіду з метою відтворення попереднього стану; інверсія – перевірка встановленого факту в змінених умовах; примус – проведення досвіду до тих пір, поки при збільшенні або зменшенні сили чинників останні не перестануть здійснювати вплив на явище, що вивчається [11, с. 56].

Таким чином, виникнення експерименту стимулювало потребу в конструюванні строгих методів пізнання, які давали б однозначний результат у дослідженні та стали б важливою складовою наукового процесу.

Італійський математик, фізик, астроном та філософ Г. Галілей (1564-1642 рр.) вважається засновником експериментальної фізики. У своєму науковому методі він усвідомлено поєднував продуманий експеримент з його раціональним осмисленням і узагальненням і особисто дав вражаючі приклади таких досліджень. Для експериментальних досліджень Г. Галілея була характерна наявність чітко сформульованої гіпотези, що є обов'язковою складовою експерименту. До експериментального методу вчений включав виміри, описання фактів, їх інтерпретацію, пояснення у вигляді загального твердження, що має характер узагальненого закону, постановка нової гіпотези. Таким чином, експериментальне дослідження ставало частиною загального процесу наукового пізнання [11, с. 79-80].

Отже, уперше філософське осмислення експериментальний метод отримав у працях англійського філософа Ф. Бекона, який також уперше розробив класифікацію експериментів. Експериментальний метод наукового дослідження виник у природознавстві нового часу, а саме в діяльності Г. Галілея.

Звернемося до змісту категорії “експеримент” у філософській довідковій літературі. Так, у “Філософській енциклопедії” (1970 р.) експеримент (від лат. *experimentum* – проба, досвід) визначений як чуттєво-предметна діяльність у науці, що здійснюється теоретично пізнаними засобами [10, с. 546].

Експеримент, зазначено у “Філософському енциклопедичному словнику” (під ред. Л. Ільчова, І. Федосєєва, С. Ковальова, В. Панова) (1983 р.), – метод пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджуються явища дійсності [12, с. 792].

І. Фролов у “Філософському словнику” (1991 р.) розглядає експеримент як дослідження будь-яких явищ шляхом активного впливу на них за допомогою створення нових умов, що відповідають цілям дослідження, або через зміну перебігу процесу в потрібному напрямі. Також автор розуміє експеримент як сторону суспільно-історичної практики людства, унаслідок чого експеримент є джерелом пізнання та критерієм істинності гіпотез і теорій [11, с. 534].

Таким чином, вивчення наукової літератури засвідчило, що концентрованого визначення категорії “експеримент” немає. Кожен з

учених по-своєму, з власної точки зору розглядає різні аспекти експериментального методу.

Практичне заняття №1: Викликає інтерес філософське дослідження І. Андрєєва “Про методи наукового пізнання” (1964 р.), у якому експеримент визначається як один з видів діяльності вченого, що здійснюється з метою наукового пізнання, відкриття закономірностей та зміни існуючої практики. Експеримент, на думку вченого, є своєрідним поєднанням організаційної, практичної та теоретичної діяльності дослідника. Він пов’язаний з активним втручанням ученого в досліджуване явище і складається з дії на об’єкт, що вивчається, за допомогою спеціальних прийомів, інструментів, приладів, дослідження та осмислення результатів цієї дії [1].

Отже, на думку І. Андрєєва, експеримент як один з провідних методів наукового дослідження дає можливість: ізолювати явище, що вивчається, від впливу побічних, неістотних та спотворюючих його сутність чинників, тобто вивчати його в “чистому вигляді”; відтворювати досліджуване явище у фіксованих умовах, що піддаються контролю та обліку; планомірно змінювати, варіювати, комбінувати різні умови з метою здобуття результату.

У контексті вивчення природи філософської категорії “експеримент” вагомим науковим доробком є праця Г. Рузавіна “Методи наукового дослідження” (1975 р.), у якій науковець представив основні проблеми методології наукового пізнання, планування, постановки та математичної теорії експерименту. Характерна риса експерименту, на думку автора, полягає в тому, що він забезпечує можливість активного практичного впливу на досліджувані явища та процеси. Ідея експерименту, його планування та інтерпретація результатів більшою мірою, зазначає Г.Рузавін, залежать від теорії, ніж пошуки та інтерпретація даних спостереження. Експериментальний метод є відмінною рисою всіх наук, що мають справу з досвідом і конкретними фактами [8, с. 64-65].

Безсумнівним і вагомим є внесок відомого філософа О. Купріяна в розробку методологічних засад експерименту як емпіричного методу дослідження в суспільних науках. У праці “Проблема експерименту в системі суспільної практики” (1981 р.) науковець зазначає, що експеримент розуміють як особливого роду спостереження, у процесі якого можна навмисно викликати феномени, що рідко зустрічаються, забезпечити велику силу та тривалість їх прояву, створити можливість для повторення з метою точнішого вимірювання та більш обґрунтованого доказу існування або не існування досліджуваних зв’язків [3, с. 51-54].

О. Купріян виділив з посеред основних сутнісних характеристик експерименту як методу наукового дослідження такі: організація спостереження в спеціально створених умовах; постановка гіпотези; керування змінними; систематичні та точні вимірювання змінних; інтерсуб’єктивність.

Таким чином, виступаючи в різних формах, питання методології та методів наукового пізнання, зокрема метод експерименту займає значне місце в дослідженнях з філософії та методології науки. Значущість досліджуваної проблематики визначається внутрішніми концептуальними потребами філософсько-методологічного дослідження.

Практика експериментування стала широко впроваджуватися в інші галузі суспільних наук, зокрема в соціологію. На відміну від філософського розуміння, категорія “соціальний експеримент” розкривається як метод наукового пізнання та оптимізації соціальних систем, що реалізується через спостереження за їхньою поведінкою в контрольованих та керованих умовах.

Логіка експериментального соціологічного аналізу була запропонована Дж. Стюартом Міллем ще в ХІХ ст. у фундаментальній праці “Система логіки” (1843 р.). Учений розробив логічні основи експериментального дослідження. Розвиваючи концепцію причинності, Дж. Стюарт Мілль уважав, що будь-який факт має свою причину. Установлення того, які наслідки виникають з даних причин і які причини викликають певні наслідки, на думку Дж. Стюарта Мілля, є метою експерименту. Учений стверджував, що наслідок має лише одну причину. Виділення причинно-наслідкових відношень може бути досягнуте за допомогою спеціальних процедур – правил індукції, розроблених науковцем. Вони відомі як “п’ять канонів Мілля”: метод однієї відмінності, метод однієї відповідності (збігу), метод непрямой відмінності, що об’єднує метод збігу і метод відмінності, метод залишків і метод супутніх змін.

Уперше у вітчизняній науці соціальний експеримент був використаний у 20-і рр. ХХ ст. при вивченні групової психіки, соціологічних та економічних проблем праці у виробничих колективах. Соціальні експерименти сприяли впровадженню нових форм соціальної організації та оптимізації управління суспільством.

Широке використання експерименту в галузі соціальних явищ слід віднести до 60-х рр. ХХ ст. Саме в цей період з’являються праці, присвячені специфіці експерименту в дослідженнях соціальних явищ (П.Велчев, О.Винокур, Л. Івлева, О. Купріян, Р. Ривкіна, П. Сивоконь та ін.), зокрема, співвідношенню експерименту та спеціальної соціологічної теорії, сутності соціального та соціологічного експерименту, їхнім функціям, проблемам постановки гіпотези тощо.

Одним із задач розвитку соціологічної науки вчені називають поглиблення змісту методів пізнавальної діяльності. Адже від методів наукового пошуку залежить не лише ступінь наближення дослідника до істини, але й соціальний прогрес. У теоретико-пізнавальному та практично-прикладному напрямі, перш за все, соціологами вдосконалюються такі методи, як спостереження та експеримент, уточнюється їхня роль у суспільній практиці.

Заслуговує на увагу позиція Р. Ривкіної, яка в статті “Роль та значення експерименту в суспільних науках” (1964 р.) зазначає, що специфіка соціального експерименту виявляється в характері пізнавальних завдань. Соціальний експеримент має справу з вивченням розмаїття суспільних зв'язків і стосунків, з вивченням діяльності людей. Його завдання полягає в тому, щоб шляхом перевірки певних гіпотез відібрати такі форми стосунків, такі прийоми і форми людської діяльності, такі організаційні форми, які б вносили до неї істотно нове відповідно до закономірностей тих або інших суспільних явищ [9, с. 56]. Отже, на думку Р. Ривкіної, важливою сутнісною характеристикою експерименту є здобуття нових пізнавальних результатів.

У контексті нашого дослідження слід розглянути роботи доктора філософських наук О. Купріяна “Методологічні проблеми соціального експерименту” (1971 р.) та “Проблема експерименту в системі суспільної практики” (1981 р.), у яких представлений глибокий аналіз теорії та практики експерименту у вивченні соціальних явищ, зокрема управління соціальними процесами; визначено специфіку та місце експерименту в системі методів соціологічної науки; досліджено експериментальний метод у плані його функцій, природи та ролі в науковому пізнанні; проаналізовано зв'язок експерименту із суспільною практикою тощо [3, с. 99].

Таким чином, уточнення змісту категорій “соціальний експеримент” та “соціологічний експеримент” сприяє більш чіткому визначенню проблем соціологічного спрямування та уточненню взаємозв'язків соціологічної теорії та емпіричних досліджень у галузі соціології.

На окрему увагу заслуговує праця В. Ядова “Соціологічне дослідження. Методологія. Програма. Методи” (1972 р.), у якій автор найбільш ґрунтовно розкрив методологічні засади, сутність, зміст, структуру та методику соціологічного експерименту як методу перевірки наукової гіпотези [13].

Експеримент у соціології – це метод збору та аналізу емпіричних даних, спрямований на перевірку гіпотез стосовно причинних зв'язків між соціальними явищами. Ця перевірка здійснюється через втручання дослідника в природний хід подій. Експеримент виступає головним засобом перевірки наукової гіпотези. Соціальний експеримент виконує дві основні функції: досягнення ефекту в практично-перетворювальній діяльності та перевірка наукової гіпотези.

У психологічній науці представлена багатозначність терміна “експеримент” та різноманітність підходів до його визначення. У психологічному словнику (під ред. О. Петровського та М. Ярошевського) (1990 р.) експеримент (від лат. *experimentum* – проба, досвід) визначено як один з основних (разом із спостереженням) методів наукового пізнання взагалі та психологічного дослідження зокрема, що характеризується активним втручанням дослідника в експериментальну ситуацію [6, с. 457-458].

У “Великому толковому психологічному словнику” (2000 р.) експеримент трактується як створення умов або процедур з метою перевірки будь-якої гіпотези [2, с. 501].

Науковці-психологи називають експеримент найбільш складним методом дослідження, найбільш трудомістким, у той же час найбільш точним і корисним у пізнавальному значенні. Психологічний експеримент відрізняється від експерименту в інших науках, по-перше, об’єктом дослідження, яким виступає людина, по-друге, експеримент “дає можливість внутрішньому психічному явищу адекватно та однозначно проявитись у зовнішній поведінці, що доступна об’єктивному спостереженню” [5, с. 39].

У другій половині ХХ ст. з’являються наукові дослідження Л.Божович, Л. Венгера, Л. Виготського, П.Гальперіна, В. Давидова, Г.Костюка, Р. Немова, Д. Ельконіна та ін., що стали суттєвими в розробці теорії та практики експериментальної психології.

Видатний психолог С. Рубінштейн (1946 р.) писав: “Основне завдання психологічного експерименту полягає в тому, щоб зробити доступним для об’єктивного зовнішнього спостереження істотні особливості внутрішнього психологічного процесу. Для цього потрібно, варіюючи умови протікання зовнішньої діяльності, знайти ситуацію, при якій зовнішнє протікання акту адекватно відображало б його внутрішній психічний зміст. Завдання експериментального варіювання умов при психологічному експерименті полягає перш за все в тому, щоб розкрити правильність однієї єдиної психологічної інтерпретації дій або вчинку, унеможлививши всі інші” [7, с. 37].

Вагомим внеском у розвиток теорії та практики психологічного експерименту є доробок відомого науковця В. Нікандрова. Вчений розглядає експеримент як метод, при якому дослідник сам викликає явища, що цікавлять його, і змінює умови їх протікання з метою встановлення причин виникнення цих явищ і закономірностей їхнього розвитку. В.Нікандров виокремив наступні провідні особливості психологічного експерименту: ініціатива експериментатора в появі тих психологічних чинників, що його цікавлять; можливість варіювання умов виникнення і розвитку цих явищ; строгий контроль і фіксація умов та процесу їх протікання; ізоляція одних і акцентування інших чинників, які обумовлюють феномени, що вивчаються; можливість повторення умов експерименту, що дозволяє багатократну перевірку отриманих даних та їхнє накопичення, яке підвищує надійність експерименту; варіювання умов передбачає не лише присутність або відсутність будь-яких елементів експериментальної ситуації, але і їхні кількісні зміни [5, с. 39-40].

У контексті нашої дисертації аналізу потребують наукові розвідки психологів про формувальний експеримент як метод дослідження зміни психіки дитини у процесі активного впливу дослідника на випробовуваного. Формувальний експеримент дозволяє не обмежуватися

реєстрацією фактів, що виявляються, а через створення спеціальних ситуацій розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості, визначаючи можливості оптимізації даного процесу.

Обов'язковим для повноцінного психологічного експерименту, на думку Р. Нємова, є дотримання основних правил:

- чітке формулювання проблеми, цілей та завдань дослідження, гіпотез, що перевіряються в ньому;
- встановлення критеріїв і ознак, за якими можна судити про те, наскільки успішно пройшов експеримент, підтвердились або не підтвердились гіпотези, запропоновані в ньому;
- точне визначення об'єкту і предмету дослідження;
- вибір і розробка валідних і надійних методів психодіагностики станів досліджуваного об'єкту і предмету дослідження до та після проведення експерименту;
- використання несуперечливої та переконливої логіки доказу того, що експеримент пройшов успішно;
- визначення відповідної форми представлення результатів проведеного експерименту;
- характеристика сфери наукового і практичного застосування результатів експерименту, формулювання практичних висновків з проведеного експерименту і рекомендацій [4, с. 544].

Отже, специфіка психологічного експерименту пов'язана, по-перше, з особливостями розуміння психологічної реальності, по-друге, вона передбачає спрямованість дослідника на таку методологічну проблему, яку можна назвати залежністю отриманих даних від втручання в психологічну реальність. У психологічних експериментах реалізується логіка гіпотетичного, дедуктивного міркування дослідника.

Висновки. Таким чином, експеримент є важливою складовою суспільно-історичної практики людини та важливим засобом перевірки знань взагалі та наукових теорій зокрема. У філософській, соціологічній та психологічній літературі існує значне розмаїття точок зору, тлумачень категорії “експеримент”. Філософи розглядають експеримент як метод оновлення й розвитку науки, що збагачує арсенал засобів і методів наукового пізнання. Експеримент у соціології та психології, з одного боку, є важливим джерелом збору фактичного матеріалу, а з іншого – головним засобом перевірки гіпотези, правильності висновків дослідника та стимулом розумової діяльності науковця. Слід підкреслити, що саме психологічний експеримент найбільше вплинув на появу і розвиток педагогічного експерименту.

Література

1. Андреев И.Д. О методах научного познания : [монография] / Иван Дмитриевич Андреев. – М. : Наука, 1964. – 184 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). – Т. 2 (П – Я) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. Куприян А.П. Проблема эксперимента в системе общественной практики / Александр Петрович Куприян. – М. : Наука, 1981. – 168 с.
4. Немов Р.С. Психология : В 3-х кн. : Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. / Р.С. Немов. – М. : Просвещение. ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
5. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии : [учеб. пособие] / Виктор Викторович Никандров. – СПб. : Речь, 2002. – 103 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Сост. Л.А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Рузавин Г.И. Методы научного исследования : [монография] / Георгий Иванович Рузавин. – М. : Мысль, 1975. – 237 с.
9. Рывкина Р.В. Роль и значение эксперимента в общественных науках / Р.В. Рывкина // Вопросы философии. – 1964. – № 5. – С. 56.
10. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. Сигнальные системы – Яшты. Указатель. – 740 с.
11. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, И.Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология. Программа. Методы / В.А. Ядов. – М. : Наука, 1972. – 239 с.

Михайленко Т.

– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 37.017.18**УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ
НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ
ДІАСПОРИ В КАНАДІ**

Стаття присвячена проблемі національного виховання молоді української діаспори в Канаді крізь призму вивчення та збереження української мови у канадському суспільстві. Проаналізовано специфіку використання української мови молоддю української діаспори.

Ключові слова: *національне виховання, національна свідомість, етнонаціональні особливості, українська діаспора.*

Михайленко Т.

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Института международных отношений Киевского национального университета имени Тараса Шевченка

**УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ
НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ УКРАИНСКОЙ
ДИАСПОРЫ В КАНАДЕ**

Статья посвящается проблеме национального воспитания молодежи украинской диаспоры в Канаде через призму изучения и сохранения украинского языка в канадском обществе. Проанализировано специфику использования украинского языка молодежью украинской диаспоры.

Ключевые слова: национальное воспитание, национальная сознание, этнонациональные особенности, украинская диаспора.

Mykhailenko T.

– an Associate Professor of Educational Sciences, a Lecturer of the Department of Foreign Languages of Institute of International Relations of Kyiv National Taras Shevchenko University

**THE UKRAINIAN LANGUAGE – AN IMPORTANT COMPONENT OF
THE NATIONAL UPBRINGING OF THE UKRAINIAN DIASPORA’S
YOUTH IN CANADA**

The article is dedicated to the problem of national upbringing of the Ukrainian Diaspora’s youth in Canada through studying and preserving the Ukrainian language in Canadian society. The specific usage of the Ukrainian language by the youth of the Ukrainian Diaspora is analysed in this article.

Key words: national upbringing, national conscience, ethnic national peculiarities, the Ukrainian diaspora.

Сучасні світові процеси розвитку суспільства, необхідність модернізації моделі суспільного життя призводять до виникнення проблем глобалізації та уніфікації образу життя людей, що ускладнює збереження національних, етнокультурних особливостей, національної самосвідомості й самобутності різних народів, в тому числі й українського. Найбільш вагомим у формуванні національної свідомості та збереженні національної самобутності компонентом є національне виховання, яке передбачає створення умов для плекання національних традицій рідного народу, збереження рідної мови.

Про важливість мови як однієї із найважливіших ознак народу говорило вже немало вчених, таких як О. Потебня, А. Горохович, Б. Грінченко, В. Кафарський, Т. Кіс, Б. Савчук, В. Сімович, митрополит Іларіон Огієнко, В. Сухомлинський, Ю. Шерех та ін.

У статті українську мову та мовне самовизначення вихованців розглядаємо як головні чинники збереження національної свідомості та національного самовизначення особистості, що сприяє національному вихованню молоді української діаспори в Канаді. Робимо спробу дослідити

зв'язок між національною свідомістю і національною мовою, і змінами в національному самоусвідомленні та самовизначенні.

Доведено, що народ творить мову – а мова, у свою чергу, творить духовне обличчя народу. Мова є основою національної гідності і виявом національної свідомості. "Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури. Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, всього розумового виховання високої, справжньої інтелектуальності" [14, с.415]. Тому можна стверджувати, що відмова від рідної мови позбавляє могутнього впливу на підростаюче покоління, сприяє занепаду традиційної наступності поколінь у духовному та інтелектуальному розвитку особистості, збереженню національного характеру нації, створює перешкоди у формуванні національної свідомості. За висловом дослідниці А. Горохович, "мова – це справа національного престижу... Чим мова народу популярніша в світі, тим значення того народу більше серед народів світу" [4, с. 152]. А. Горохович дійсно вважала українську мову "мовою-велетнем" (українська мова займає чотирнадцяте місце серед світових мов за вживаністю). Вона не безпідставно висловлювала думку про те, що справжні патріоти свого народу і своєї батьківщини мають перейматися проблемами збереження й популяризації своєї рідної мови у світі. У цьому зв'язку треба звернути увагу на діяльність канадських українців щодо збереження рідної мови [4, с. 151-152].

Цю думку повністю підтримує канадський дослідник та виховник Т. Кіс, який стверджує, що "збереження українськості (автор має на увазі чистоту та правильність української мови, без уживання слів-запозичень, тощо) нашої мови в еміграційному суспільстві повинно бути амбіцією кожного українця, зокрема української молоді" [6, с. 62].

„Мова – це не лише дана система засобів пізнання... це рівночасно шлях відтворення естетичних і моральних ідеалів” [1, с. 100]. Українська мова для молоді української діаспори в Канаді є не тільки знаряддям вивчення історії, культури і традиції народу своєї історичної батьківщини, але й вона виступає засобом вираження суто національних моральних та естетичних цінностей.

Говорячи про українську мову в канадському суспільстві, ми хотіли би зауважити, що в різні періоди існування української спільноти в Канаді (різні хвили імміграції українців до Канади) актуалізуються головні етносоціальні функції мови, які, за визначенням В.Кафарського, Б.Савчука, є такі: *комунікативна, номінативна, культуротворча, етнозберігаюча, ідентифікуюча, інтегративна та дезінтегративна* [11, с. 333-336].

Вивчення історичних джерел висвітлює той факт, що у країні поселення етнічне чи національне самоусвідомлення стало тісніше пов'язане з мовою, ніж удома. Це була єдина частина колишнього життя, яку можна було легко перевезти з собою на нові землі, і яка давала змогу підтримувати спілкування із земляками чи навіть з іноетнічними сусідами

– росіянами, поляками. Мова була не тільки джерелом ностальгічних спогадів про колишнє життя, а саме частиною цього життя. У перші еміграційні десятиліття, коли перспектива повернення була цілком реальною, зусилля на підтримку рідної мови з боку родини не були позбавлені конкретних життєвих мотивів: дати освіту рідною мовою дітям, тому що найближчим часом сім'я повернеться до вільної держави. Перші емігранти були переважно вихідцями із Західної України, де і до цього часу живуть традиції й обряди як народні, так і релігійні. І вони дотримувалися їх, особливо тих, які були пов'язані з родиною, національним вихованням дітей [17, с. 19].

Емігранти першої хвилі становили неписьменну та малоосвічену спільноту. Але цих людей, на нашу думку, можна охарактеризувати як найбільш національно свідомих через те, що вони робили все для збереження свого українства, рідної мови, культурних традицій та звичаїв. Вони забезпечували збереження рідної мови та її навчання молодших дітей, які вже народжувалися в Канаді, як через родинне виховання, так і через активну виховну та освітню діяльність українських читалень, світличок, українських школах та інших осередків українського життя. Ми вважаємо, що українська мова в період першої хвилі еміграції виконувала всі свої етносоціальні функції. Перші роки перебування українських поселенців на канадській землі не тільки започаткували практику збереження народної української мови, але й створили умови для виникнення нової особливої форми української мови “геф на пів”. Спілкуючись зі своїми англійськими сусідами, українці “українізували” англійські слова. Наприклад, англійське слово “пейнт”, що перекладається – “фарбувати”, вони промовляли як “пейнтувати”, англійське “шат” (“зачиняти”) українці використовували як “зашатнути”, англійське слово “колд” (“холодний”, “замірзати”) промовляли як “проколднути” і таке інше [8]. І хоча ці слова забруднили українську мову, але збереження її семантики дало змогу українцям завжди пам'ятати особливості своєї рідної мови і згодом знову повернутися до більш літературного варіанту.

Друга хвиля української еміграції в міжвоєнний період мала можливість приєднуватися до існуючих уже емігрантських організацій, а саме до Гуртку Плекання Української Мови (ГПУМ), Спілки Української Молоді (СУМ), Союзу Українок Канади (СУК), які були орієнтовані на збереження ідей українства, і адаптуватися до умов життя української спільноти в Канаді. З їх середовища вийшли лідери громадсько-політичних та культурно-освітніх осередків канадських українців, які, в свою чергу, всіляко сприяли популяризації ідей українства на канадській землі. Період з 1920 – 1939 рр. позначається подальшим розвитком системи україномовних шкіл, одним з головних завдань яких було збереження української мови як чинника національної свідомості, та активним становленням громадського життя української спільноти. Чітко проявлялася мовна орієнтованість багатьох виховних заходів, які проводилися представниками української

громади. Особливої важливості набували *комунікативна, культуротворча, етнозберігаюча, ідентифікуюча* функції мови, які допомагали українцям не тільки зберігати свою національну визначеність, але й адаптуватися до умов життя у новій країні, виборюючи гідне місце в політичній та соціальній сферах для себе і для наступних поколінь. Вивчаючи спогади багатьох канадських українців, а саме М. Гладкого, В. Карпинця, Ю. Жеребецької, Я. Жеребецького та інших, дізнаємося, що вони намагалися утвердити свій український родовід шляхом збереження рідної мови, яка активно застосовувалася в громадському житті, діяльності молодіжних організацій та різних українських творчих колективів, під час служіння в українських церквах.

Третя хвиля еміграції, що прибула невдовзі після Другої світової війни, суттєво відрізнялася від двох попередніх – переселенці відзначалися високим рівнем національної свідомості і громадсько-політичної організованості. Новоприбулі емігранти не тільки заснували низку власних організацій та парафій, а й зайняли провідні становища в багатьох існуючих раніше. Конгрес Українців Канади, Українське Католицьке Братерство Канади, Союз Українців Самостійників Канади, Українське Національне Об'єднання, Ліга Українських Канадців, Рада Українських Кредитних Спілок Канади, Українських Організацій Патріархату Українських Католицьких Церков, Українська Молодіжна Асоціація Канади “Пласт” та інші – громадські організації своєю діяльністю характеризували активність канадських українців в житті Канади. Вони надавали великого значення національному вихованню українських дітей та молоді, збереженню їхнього національного самовизначення та володіння українською мовою. Втрата рідної мови дітьми сприймалася як непоправна шкода для майбутнього свідомого громадянина, бо позбавляла їх можливості етнічно ототожнювати себе з нащадками так, як вони ототожнювали себе зі своїми предками [5, с. 103]. Не зважаючи на той факт, що українська громада докладала чимало зусиль на збереження української мови серед своїх представників, були непоодинокі випадки, коли українська мова не була пріоритетом у вихованні в деяких українських родин, тому діти в цих родин не дуже добре розуміли її і не завжди мали гарну нагоду вивчити рідну мову навіть в українських школах через мовний бар'єр між дітьми, що народилися в Канаді, і вчителями, які приїздили до Канади під час другої і третьої хвиль еміграції. У спогадах відомої канадської письменниці українського походження Дженіс Кулик Кіфер читаємо: “мої вчителі в українській школі – переміщені особи, які володіли хіба основами англійської, – не навчали нас ні граматики, ні лексики (української мови), дотримуючись того погляду, що їхнім завданням є відточити вміння формулювати думки чи підправити правильність нашої вимови. Вони відмовлялися повірити, що я не розмовляю українською...” [14, с. 59].

Представники четвертої хвилі еміграції українців також розуміють важливість мовного виховання дітей і молоді. Освітній рівень емігрантів до Канади значно зростає з кожним етапом еміграції, тому, ми вважаємо, що українці, які прибули до Канади під час четвертої хвилі еміграції, мали найбільш високий духовно-інтелектуальний потенціал, що сприяє актуалізації проблеми національного виховання дітей і молоді. Українці четвертої хвилі еміграції намагаються не тільки навчати своїх дітей англійської мови, що гарантувало би їм повноцінне життя в англійській країні, але й плекати рідну мову, бо це є єдиним зв'язком підростаючого покоління з рідним народом. Активісти четвертої хвилі стимулюють залучення новоприбулих емігрантів до громадського життя українців в Канаді, сприяють їхній діяльності в будь-яких організаціях та осередках української спільноти, аби запобігти швидкій асиміляції та зберегти їх національну ідентичність, а саме використання рідної мови в житті діаспори. Спостерігаючи соціально-культурні процеси в сучасній українській діаспорі, ми вважаємо, що українська мова не позбавляється своїх головних функцій та характеристик, але кількість людей, що розмовляють нею більшість свого часу, зменшується. За даними статистичного дослідження, проведеного В. Голубничим, кожного року приблизно 1,2% українців перестає вважати українську мову своєю рідною [3, с. 28]. Дослідник вважає, що у 2030, якщо не відбудеться суттєвих змін щодо ставлення до української мови серед представників української спільноти, вона може зникнути в Канаді зовсім.

Мовне середовище родини, „де матірня мова має своєрідну вартість і найкраще надається до розумового розвитку дитини” [12, с. 151], залишається в діаспорі основою для збереження української мови як засобу спілкування між етнічно порідненими людьми. Думка А. Горохович, яку ми повністю поділяємо, що “за психологічним законом та мова займе в житті дитини перше місце, тобто стане її рідною мовою, яка пустить перші й сильніші коріння в її душі... та мова стане в дитини першою, якою вона перше навчиться висловлювати свої думки, бажання, почуття”, доводить, що саме в родині, де з перших днів свого життя дитина опиняється у певному мовному середовищі, закладається основа її мовного самовизначення [9, с.157]. Проте в деяких сім'ях спостерігається ослаблення національно-мовного виховання і занепад мовних навичок. До цього призводять насамперед демографічні фактори, а саме змішані шлюби, зростання географічної мобільності українських поселенців у пошуках праці і пов'язане з цим розсіяння родинно та етнічно споріднених людей [9, с. 47]. Дослідниця А. Горохович зазначила з цього приводу, що “багато батьків занедбують українську мову як розговорну мову в сім'ї... Багато дітей з таких домівок, хоч і признаються до свого українського походження, хоч співають пісні, пишуть писанки, одягаються в народні одяги і танцюють завзято українські танки..., проте бракує їм

найсуттєвішого – знання мови, цієї першої ознаки національної приналежності” [4, с.65].

Як відмічає дослідник Б. Ажнюк, представникам української діаспори відомий традиційний “український” зміст виразу рідна мова: українська мова – це мова батьків, дідів, а отже, мова роду. Вона є перша після народження мова, в якій справжній українець відчуває себе найвигідніше, бо він найкраще володіє нею і з якою відчуває найбільшу емоційну спорідненість; це, зрештою, основна мова нації, яка представляє відмітну ознаку члена етнічної групи [1, с. 46-84].

Якщо для більшості українців, які мешкають на території України, неважко ідентифікувати себе з усіма пунктами цього багатовимірного поняття, то для більшості українців діаспори це досить складне завдання.

У ході опитування, проведеного Б. Ажнюком, переважна більшість діаспоритів, народжених в Україні (95%), без особливих вагань назвали своєю рідною мовою українську, дві мови – українську й англійську одночасно – 5%, англійську мову не назвав жодний з опитуваних. Разом з тим майже половина представників цієї групи (45%) вважають, що людина може мати дві рідні мови, решта (55%) переконані, що слід вибирати щось одне – рідною може бути тільки одна мова. Цікаво, що серед тих, хто не визнає двох рідних мов, 27% становлять люди, в яких родинне життя не є монолітним в етномовному вимірі. Серед них є ті, в кого один з батьків є не українцем, ті, в кого неукраїнського походження чоловік або жінка, ті, чий діти зовсім не знають української мови тощо [1, с. 339].

Інакший розподіл лояльностей у представників українства, народжених поза Україною. Українську мову за рідну визнає лише половина опитаних – 51%, вважає рідними обидві мови – 36%; ті, хто ідентифікує себе насамперед з англійською мовою, становлять 13%. Ще ліберальнішими є погляди щодо можливості співіснування двох рідних мов. Позитивну відповідь дали 90% опитаних, негативну – тільки 10%. Із цих останніх 25% походять з етнічно неоднорідних сімей [7, с. 43].

Як бачимо, за результатами проведеного дослідження, мови, з якими відчувають емоційну спорідненість представники діаспори, можуть не завжди збігатися з тими етнонаціональними спільнотами, з якими вони себе ідентифікують. Особливе значення для мовного самовизначення має ступінь володіння тією чи іншою мовою. Від мовної компетенції залежить, наскільки вільно й органічно відчуває себе особа у тій чи іншій мовній стихії. Рівень мовної компетенції в кожній з мов протягом життя конкретного індивіда зазнає змін. Мова дитинства у зрілому віці нерідко занепадає. Іноді, навпаки, завдяки відвідинам історичної батьківщини або через якісь інші обставини (одруження) володіння мовою відновлюється.

У країні поселення ще більшою мірою, ніж на історичній батьківщині, основним функціональним осередком мови була й залишається сім'я. Насамперед з нею пов'язується поняття “рідна мова”. Тут вона успадковується органічно: перший лінгвістичний досвід і пізнання світу

через мову відбувається в колі сім'ї. Ізолюючи сім'ю від іншомовного середовища, мова відіграє особливу роль у створенні атмосфери родинного затишку та інтимності. Для багатьох емоційний зв'язок з мовою, сформований у дитинстві, стає довічним моральним зобов'язанням.

Специфіка мовного виховання дітей у діаспорі полягає в тому, що українська мова приречена бути засобом спілкування у вузькому колі генетично чи етнічно споріднених людей. Це вимагає від батьків особливих педагогічних стратегій [16, с. 445]. Як свідчать дослідники, в змішаних родин, коли спілкуються і українці, і канадці, є необхідність для порозуміння використовувати доступну для всіх мову – англійську. У етнічно однорідних сім'ях непоодинокі випадки, коли з батьком та матір'ю дитина спілкується різними мовами. Це може викликатися належністю кожного з батьків до різних еміграційних поколінь, а також індивідуальними уподобаннями батьків і дітей. Навіть, якщо обоє батьків належать до того самого еміграційного покоління, їхній доеміграційний та поеміграційний стаж має суттєво впливати на моделі мовної поведінки. Українська мова, що обслуговує насамперед родинні потреби, стає все менш придатною для розмови про життя країни поселення, для обговорення соціально-політичних, інтелектуальних, професійних тем тощо. Відчувається брак термінології, ідіоматики; потужний тиск на мовців справляють і граматичні моделі домінуючої мови. Усе це лягає важким тягарем на свідомість і підсвідомість мовців, втрачається спонтанність, безпосередність мовлення, раціональне роздумування над кожним словом породжує страх перед мовою. Українські батьки відчують це не лише на власному досвіді, а й через сприйняття конфлікту між мовою та їхніми дітьми.

Навчання дітей мови, якою не користуються поза сім'єю та українською громадою, потребує пояснення і мотивації. Спонукальними чинниками для вивчення рідної мови можуть виступати прагматичні (наприклад, екзамен з іноземної мови в коледжі, перспективи працевлаштування, поїздка в Україну тощо), родинні (одруження з особою українського походження) та інші мотиви. У багатьох випадках батьки пояснюють необхідність знання мови майбутніми відвідинами України. Також володіння двома мовами, українською та англійською, підвищує рівень освіченості дітей і молоді, що є важливим для їхнього подальшого життя. Дослідники В. Голубничий, А. Горохович, наполягають на тому факті, що “двомовність повинна стати загальною” [4, с. 156]. Проте основною спонукою до збереження мови був і нині залишається моральний обов'язок перед своїм родом і нацією. Інтелектуальний розвиток та інші практичні міркування є лише супутніми обставинами, але сам факт їхнього проникнення у сферу, яка монополярно регулювалася ідеалістичними чинниками, – це прикмета світоглядної вестернізації закордонного українства [2, с. 150].

Як переконують літературні джерела, в останнє десятиріччя досліджуваного періоду утруднюється збереження етносоціальних мовних функцій української мови серед дітей і молоді української діаспори. На поверхне її розуміння та відродження символічних функцій розраховане навчання в школах українознавства тих дітей, батьки яких вже не користуються, чи тільки зрідка користуються в родинному спілкуванні українською мовою. Дослідник Всеволод Ісаїв зазначає, що серед батьків спостерігалася і тенденція покладатися на школу в усьому, що стосується мови. Батьки посилають дітей до суботньої школи або в Пласт чи інші організації і потім мали претензії до вихователів чи вчителів, що дитина не оволоділа мовою [10, с. 217].

Але чимало хто з батьків стурбовані питанням, які методи застосовувати, щоб дітей заохотити спілкуватися українською мовою. Рівень володіння мовою в іноетнічних членів змішаного подружжя та їхніх дітей може бути різним, залежно від конкретних життєвих обставин: частота й тривалість спілкування з україномовними батьками (дідусем і бабусею – для онуків), компактність розселення і організованість української громади, розвиненість її інфраструктури (парафія, школа, суспільно-культурні та дитячі організації).

Поодинокі приклади етнічно змішаних родин, де українська мова зберегла за собою статус родинної, привертають увагу української громади. Про них розповідають у колі знайомих, їх ставлять за приклад для наслідування. Так, О.Купловська зазначає, що при дослідженні етнічних громад, рівні володіння й користування мовою були посередніми, особливо в молодшого покоління, а сама ідея збереження української мови користувалася загальною підтримкою. Дві третини висловилися за це, навіть ті, хто не знав української мови. Дослідниця підкреслює цікавий факт, що третина з тих, хто загалом байдужий до збереження мови предків, підтримала ідею навчання своїх дітей української мови [18, с. 192].

Занепад української мови був зумовлений соціально-політичними умовами існування в країні поселення. До 60-х років ХХ ст., навіть в умовах західної демократії, недостатнє знання основної мови країни – англійської – створювало значні перешкоди для просування по кар'єрних і фахових сходах, не сприяло діловим успіхам. Цей факт змушував багатьох батьків робити акцент на вивченні їхніми дітьми англійської мови [3, с. 38].

Починаючи з середини 60-х років ХХ ст., канадське суспільство стало прихильніше ставитися до “етників”, утверджувалася думка, що культури і мови етнічних меншин є національним багатством Канади. Така ідеологічна основа давала психологічну підтримку українській етнічній групі, сприяла зростанню самоповаги в іммігрантів та їхніх нащадків, які відчули переваги володіння двома мовами й причетності до двох культур. Так, сенатор Павло Юзик 3 березня 1963 року у своїй доповіді “Канада – багатокультурна країна” в сенаті звернув увагу на нову концепцію розвитку державної політики Канади. Всупереч загальноприйнятній позиції канадського уряду,

що канадське суспільство складається переважно з французів та британців, П. Юзик наголосив на існуванні третього етнічного елементу у складі суспільства – етнічні громади, які існували на канадських землях. У своїй промові він заявив, що “індіанці та ескімоси жили разом з нами на протязі нашої історії; британська група є багато культурною – англійці, шотландці, ірландці, валійці; і з встановленням інших етнічних груп, які зараз становлять майже третину населення, Канада фактично стала багато культурною...” [15, с. 79-91]. Згодом на основі цього у 1970 році канадський уряд проголосив політику багатокультурності Канади. Це сприяло діяльності канадських українців щодо збереження своєї національної свідомості і національної орієнтованості, в тому числі, збереженню позицій української мови як мови спілкування у громаді.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що, важлива роль у протистоянні процесам культурної та мовної асиміляції, запобіганню зникнення українського етносу в Канаді (на кінець XIX століття український етнос у Канаді представляє п'яту по кількості етнічну групу після англійців, французів, італійців і німців) відводиться вивченню української мови, що сприяє національному відродженню українців, бо лише завдяки рідній мові можна глибше пізнати психологію і національний дух українців. Українці завжди прагнули утвердити статус своєї рідної мови, передусім у сім'ї. У свідомості дітей і молоді, народжених у діаспорі, українська мова функціонально і психологічно пов'язана з родиною, насамперед з поколінням батьків і дідів, хоча в певній частині цієї молоді ставлення до української мови є проявом ексклюзивного мовного лоялізму, старомодною екстравагантністю, і мова батьків дедалі більше набуває символічного значення як ідентифікаційна ознака. Об'єктивні дані показують, що інтерес до вивчення української мови поступово знижується. Це відбувається через те що, по-перше, поколінням, народженим у Канаді, вже ближча культура цієї країни, ніж землі їхніх предків; по-друге, занепаду української мови сприяють змішані шлюби; по-третє, уряд Канади всіляко обмежує призначення на важливі політичні пости представників національних меншин, що, в свою чергу, зменшує інтерес до підтримання національної самобутності на належному рівні.

Література

1. Ажнюк Б. Мовна єдність нації: діаспора й Україна / Б. Ажнюк. – К.: Рідна мова, 1999. – 451 с.
2. Бюлетень Центральної управи СУМ // – Нью-Йорк: Вид-во Центр. Управи СУМ. – 1981. – № 13. – 93 с.
3. Гнатиків Б. Учительська праця в доквіллі / Б. Гнатиків // Українська школа. – 1974. – Ч. 6. – С. 3, 20.
4. Горохович А. Батьки і діти / А. Горохович. – Вінніпег: Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада, 1990. – 176 с.
5. Дробіжева Л. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития / Л. Дробіжева // Советская этнография. – 1985. – № 5. – С. 3-16.

6. Записки виховника // Журнал виховників Юнацтва Спілки Української молоді. – Нью-Йорк: СУМ. Центральна Управа, 1959. – Ч. 1-20. – 214 с.
7. Заячук Ю. Вищі українознавчі студії Канади: освітні та наукові здобутки / Ю. Заячук // Матеріали П'ятого конгресу Міжнародної асоціації українців: соціально-гуманітарні науки. – Чернівці: "Рука", 2004. – С. 232–245.
8. Звіт діяльності за 1997 рік відділу ім. Олени Пчілки в Йорктоні, Саскатун // Промінь. – березень. – Ч. 3. – 1998. – С. 21.
9. Зелеська Л. Аспект збереження українськості / Л. Зелеська // Пластковий шлях. – Торонто. – 1979. – № 3. – С. 47.
10. Ісаїв В. Суспільний стаж, процес асиміляції й етнічна ідентичність українців у Північній Америці // В. Ісаїв. Ukrainians in American and Canadian Society. – Торонто: Кобзар, 1992. – С. 217.
11. Кафарський В., Савчук Б. Етнологія. Підручник / В. Кафарський, Б. Савчук. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 432 с.
12. Митрополит Максим Германюк. Наші завдання /М. Германюк // Збірка статей. – Вінніпег, Канада: Видавництво „Поступ”, 1960. – С.74-154.
13. Рудницький Я. З подорожей по Канаді, 1949-1959 / Я. Рудницький. – Вінніпег: Клуб приятелів української книжки, 1959. – С. 1.
14. Саварин П. Двомовні садочки та українсько-англійські школи в Едмонтон / П. Саварин // Західноукраїнський збірник. – Ч. 2. – Едмонтон, 1975. – С. 280-286.
15. Школьник В. Украинская диаспора: проблемы и перспективы / В. Школьник // Философская и социологическая мысль. – 1991. – № 10. – С. 37-44.
16. Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society / R. Inglehart. – New Jersey: Princeton University press, – 1990. – 482 p.
17. Kaye V. Early Ukrainian Settlements in Canada. 1895–1900 / V. Kaye. – Toronto: University of Toronto Press, 1964. – 402 p.
18. Lycenco V. Men in Sheepskin Coats. A Study of Assimilation / V. Lycenco. – Toronto: The Ryerson Press, 1947. – P. 25-41.

Бунчук О.

*– аспірант, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького*

УДК 37 (091) (477) «1917/1920»

ІВАН МАТВІЙОВИЧ СТЕШЕНКО І ТОВАРИСТВО ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1917-1920 РР.)

У статті висвітлена діяльність Івана Матвійовича Стешенка як організатора і активного діяча Товариства шкільної освіти. Тематика досліджена автором розкриває сутність організаційної і просвітницької діяльності Товариства шкільної освіти за період керування Івана Стешенка, а також їхні головні досягнення на освітній ниві. Автором, у результаті наукового пошуку, виявлені та досліджені основні напрямки цієї діяльності, а саме: проведення першого і другого Всеукраїнських учительських з'їздів; організація курсів з українознавства і підвищення кваліфікації вчителів; видання наукової літератури та підручників для освітніх закладів;

відкриття навчальних закладів; підготовка плану розбудови єдиної школи; розробка навчальних планів та програм дисциплін та ін.

Ключові слова: товариство шкільної освіти, Іван Стешенко, українізація освіти, організаційна діяльність, культурно-просвітницька діяльність.

Бунчук О.

– аспірант, асистент кафедри педагогіки і педагогічного мастерства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ИВАН МАТВЕЕВИЧ СТЕШЕНКО И ОБЩЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1917-1920 РР.)

В статье освящена деятельность Ивана Матвеевича Стешенко как организатора и активного деятеля Общества школьного образования. Тема, которая исследуется автором, раскрывает сущность организационной и просветительской деятельности Общества школьного образования за период руководства Ивана Стешенко, а также их главные достижения, на образовательной ниве. Автором, в результате научного поиска, обнаружены и исследованы основные направления этой деятельности, а именно: проведения первого и второго Всеукраинских учительских съездов; организация курсов из украиноведения и повышения квалификации учителей; издание научной литературы и учебников; разработка плана единой школы; подготовка учебных планов и программ дисциплин.

Ключевые слова: общество школьного образования, Иван Стешенко, украинизация образования, организационная деятельность, культурно-просветительская деятельность.

Bunchuk O.

– graduate student, assistant of department of pedagogics, and pedagogical master-nosti of the Melitopol'skogo state pedagogical university of the name of Bohdan Khmel'nickogo

IVAN MATVIJ STESHENKO AND SOCIETY OF SCHOOL EDUCATION (1917-1920)

In the article activity of Ivan Matveevicha Steshenko is sanctified as an organizer and active figure of Society of school education. A subject is investigational an author exposes essence of organizational and elucidative activity of Society of school education for period of management of Ivan Steshenko, and also their main achievements, on the educational field.

By an author, as a result of scientific search, discovered and are basic directions of this activity investigational, namely: leadthrough first and second Allukrainian teaching conventions; is there organization of courses from ukrainoznavstva and in-plant training teachers; edition of scientific literature and textbooks; planing of single school; preparation of curricula and programs of disciplin.

Key words: society of school education, John Steshenko, Ukrainization education, organizational activity, cultural and educational activities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Після 90-х років ХХ століття, коли Україна стала незалежною державою, на зміну радянським прийшли нові часи з новими цінностями і з іншими поглядами на освіту і виховання. Тому вкрай важливими є дослідження діяльності видатних діячів минулого, що стояли біля витоків організації національної школи. Адже школа була, є, і буде фундаментом на якому тримається держава.

Майже 90 років тому це розумів і Іван Матвійович Стешенко. Незважаючи на досить важку політичну ситуацію в країні, він створив нові засади розбудови національної школи - стрижень, на якому розвивалась національна педагогічна думка. Ця концепція була реалізована в організації Товариства шкільної освіти, головою якого він був на початковому етапі його діяльності.

Ми переконані, що досвід І. Стешенка може бути дуже корисним на сучасному етапі розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Життєвий і творчий шлях, громадська і культурно-просвітницька діяльність І. Стешенка розглядалась сучасниками діяча: М. Грушевським, Д. Дорошенком, Б. Пастернаком, С. Сірополком, а також вченими нашого часу: Г. Васьковичем, С. Єфремовим, І. Лікарчуком, Б. Матросом, П. Ротачем та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті висвітлюється діяльність І. Стешенка як організатора і активного діяча Товариства шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Лютнева революція дала поштовх до підвищення громадської активності у всіх сферах соціального життя країни, в тому числі, і освіти. На той час провідними педагогічними діячами було створено велику кількість просвітницьких товариств, діяльність яких була направлена на реорганізацію українського шкільництва. Одним із них було також і Товариство шкільної освіти (ТШО).

Товариство шкільної освіти, засноване у квітні 1917 р. І. Стешенком, стало неформальним організатором руху за розбудову рідної школи. На Загальних зборах Товариства 10 квітня ухвалено Статут і обрано Раду Товариства у складі: І. Стешенко - голова, П. Холодний - товариш голови, членами Ради обрано - А. Лещенка, О. Дорошкевича, С. Русову, В. Прокоповича, Н. Шульгину, М. Сіماشкевича, кандидатами - Т. Лубенця, О. Ковальова [4], а також були чітко поставлені вимоги щодо українізації школи і накреслено шлях до організованої діяльності в цьому напрямі. Цей курс підтвердив своєю постановою І Всеукраїнський учительський з'їзд. Однозначною щодо українізації школи була й думка делегатів II Всеукраїнського учительського з'їзду [1, с. 48].

За архівними документами „Товариство було засновано з самого початку революції. З перших же часів Товариство проявило жваву діяльність, улаштувало по всій Україні низку курсів по українознавству для вчителів народних шкіл" [5]. Найбільш вагомим результатом просвітняни досягли за часів Центральної Ради (з 10 червня 1917 до 30 квітня 1918) - представницького органу демократії, що виник на хвилі революційних подій і очолив національно-визвольний рух в українських губерніях. Саме тому значний інтерес викликають дані архівів цього історичного періоду України. За часів Центральної Ради інспектором Київського шкільного округу та головою Товариства Шкільної Освіти був І. М. Стешенко.

Зазначимо, що ТШО, незважаючи на приватний статус, прагнуло реалізувати завдання державного масштабу, зокрема «ширити серед укр. люду освіту через нижчі, середні й вищі школи з викладовою укр. мовою, де живе українська людність», включаючи й територію поза межами України.

Члени Товариства активно займалися підготовкою підручників для національної школи, опрацюванням нових програм та методики національного виховання. Вагомим результатом діяльності Товариства в 1917 р. було проведення першого і другого з'їзду українських педагогів, а також відкриття (за допомогою приватних осіб) гімназії ім. Т. Шевченка в Києві.

Із архівів С. Сірополка відоме таке: «Коротко кажучи, вся робота І. Стешенка на посаді голови Товариства шкільної освіти зводилась до:

- українізації учительського персоналу;
- розповсюдження народної освіти;
- до найшвидшої продукції української шкільної науки» [9, с. 325].

Слід також констатувати, що діяльність Івана Матвійовича на цій посаді була набагато ширшою і багатограннішою й головні її результати можна визначити так: українізація освіти; підготовка плану розбудови єдиної школи; початок формування професійної освіти в державі; організація підготовки нового вчителства; реорганізація управління системою освіти.

Головні напрями розбудови нової української школи затвердив І Всеукраїнський учительський з'їзд, який очолив І. Стешенко і організували провідні діячі Товариства шкільної освіти. Він відбувся у квітні 1917 року. Через чотири місяці, 10-12 серпня 1917 р., відбувся ІІ Всеукраїнський учительський з'їзд, у якому взяли участь 700 делегатів. Слід зазначити, що кожен десятий делегат був рядовим учителем, але це не завадило тому, що рішення з'їзду стали програмою діяльності для Генерального Секретаріату освіти [1, с. 46].

Але проголошення ідеї українізації освіти й творення рідної школи ще не означало її реалізацію. Голова Товариства постав перед нелегким вибором: українізувати частину наявних середніх шкіл чи розбудувати нові середні школи? Вибір був дуже відповідальний і принципово важкий. Переведення існуючих шкіл на українську мову було не просто складним

освітнянським завданням, яке нелегко розв'язати без українського вчителя, підручника, приладдя. Це була також політична проблема.

Так, наполегливо працюючи, розвивав Іван Матвійович ідею національного виховання, складовою якою була українізація освіти, в цьому йому активно допомагало Товариство шкільної освіти. Більше того, він пропонував пересічному вчителю конкретну методику реалізації завдань національного виховання, віддаючи перевагу в ній активним формам спільної діяльності педагогів і дітей.

Важливим напрямом роботи було створення нових закладів освіти на засадах національної школи. І в цій сфері Іванові Матвійовичу разом із членами Товариства вдалося зробити чимало. Вище вже згадувалося про відкриття Першої української гімназії ім. Тараса Шевченка в Києві у березні 1917 року. Того самого року, у вересні, в Києві було відкрито Другу українську державну гімназію ім. Кирило-Мефодіївського братства, Третю українську гімназію і Четверту українську гімназію (товариством «Просвіта») на Шулявці за сприянням знову таки Товариства шкільної освіти [6, с. 350].

Розбудова національної школи для кожної народності була одним із найважливіших елементів її національного життя. Через те І. М. Стешенко та його соратники, не чекаючи прийняття Закону про національно-персональну автономію, почали розбудовувати національну школу кожного з народів, які проживали на території України. На думку І.М. Стешенка та його соратників, найвищим органом, що об'єднував би діяльність усіх культурно-освітніх установ, мало бути Генеральне секретарство освіти, а на місцях - загальні губернські ради освіти [8, с. 15-16].

Такий був загальний план створення національної школи в Україні. Але, на жаль, реалізувати його І. М. Стешенку не вдалося. Дуже важлива значущість і перспектива таких рішень, що вселяли віру в майбутність українського народу, школи, держави. І це закономірно, бо їх ухвалили після фахових доповідей, з якими виступили провідні діячі Товариства шкільної освіти: Софія Русова («Націоналізація школи»), Петро Холодний («Єдина школа»), Яків Чепіга («Соціалізація народної освіти») та ін. [9, с. 231].

І.М. Стешенко, як перший організатор Товариства шкільної освіти, усвідомлював, що потрібно було вирішувати два завдання: перше - забезпечення всіх шкіл учителями, друге - підготовка і перепідготовка вчителя, формування його як справжнього провідника української національної ідеї. І перше, і друге завдання здійснити було нелегко з огляду на тяжку спадщину, отриману від царського режиму; крім того, в країні не було ні фінансових, ні матеріальних умов для того, щоб реалізувати заплановане [8, с. 15]. До речі, цю роботу Іван Матвійович розпочав ще тоді, коли очолював Товариство шкільної освіти, яке вже влітку 1917 р. без будь-якої допомоги уряду організувало майже сотню курсів з українознавства, діяльність яких була досить плідною. Зрозуміло, що за короткий час підготовки на курсах учителі не могли ні вивчити українську мову, ні оволодіти в достатньому обсязі українознавством, але перші кроки на цьому

шляху було зроблено. У подальшому, Товариство взялося за реорганізацію наявної мережі закладів педагогічної освіти. У другій половині жовтня 1917 р. в Києві розпочала свою діяльність Педагогічна академія, при якій було відкрито однорічні педагогічні курси [3, с. 20].

Стешенко усвідомлював, що для підготовки вчителів потрібен час. Його практично не було, і сотні українських шкіл залишалися без педагогів, що знецінювало саму ідею національної школи. Тому він вимушений був звернутися із закликом до вчителів, які перебували за межами України, з проханням повернутися на рідну землю до вчительської праці [2, с. 158].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:

1. У роботі зроблено аналіз роботи І. Стешенка як плідного педагогічного діяча та першого керівника Товариства шкільної освіти.

2. Результати діяльності Івана Матвійовича на посаді керівника Товариства шкільної освіти були дуже важливими в плані розбудови системи національної освіти, серед них: українізація освіти, підготовка плану розбудови єдиної школи, початок формування професійної освіти в державі, організація підготовки нового вчительства, реорганізація управління системою освіти.

3. Діяльність І. Стешенка мала непересічне значення для становлення та розвитку шкільництва тогочасної України, рівень його організаційної та культурно-просвітницької діяльності – це підґрунтя для розвитку та становлення освіти на сучасному етапі.

Література

1. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920) / Г. Васькович // Визвольний шлях. - 1976. - № 2. – С. 45-48.
2. Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі 19-20 ст. соціально-політичний портрет: моногр. / Г. Касьянов – К.: 1993. – 357 с.
3. Киридон А., Іван Стешенко / А. Киридон., П. Киридон // Рідний край. - 2000. - №2 – С. 19-21.
4. КМДА. - Ф.346. - Оп.1. - Спр.1. - Арк.1.
5. КМДА. - Ф.346. - Оп.1. - Спр.1. - Арк.7.
6. Крилов І. Система освіти в Україні (1917-1930): моногр. / І. Крилов – Мюнхен. - 1956. – 465 с.
7. Мартос Б. Перші кроки Центральної Ради / Б. Мартос // Український історик. - 1973. - № 3-4. – С. 28-29.
8. Ротач П. Іван Стешенко / П. Ротач // Полтавський вісник. - 1998. - грудень. - № 4. – С. 15-16.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні: моногр. / С. Сірополко – К.: Наук. думка, 2001. – 450 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Кода С.**– старший викладач Сумського ОІППО*

УДК 37. 047

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті проаналізовано сутність професійного самовизначення особистості, основні чинники цього процесу, цілеспрямована й системно утворююча роль освіти. Доводиться необхідність модернізації сучасної освіти в контексті спрямування на підвищення ефективності її впливу на професійне самовизначення особистості в системі ринкових та демократичних трансформацій. Також, описано апробовану систему формування здібностей в учнів до професійного самовизначення.

Ключові слова: навчальний процес, освітнє середовище, самовизначення, професія, професійне самовизначення, професійний план, соціально-професійна адаптація.

*Кода С.**– старший преподаватель Сумского областного института
последипломного педагогического образования***ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ В УЧЕНИКОВ СПОСОБНОСТЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

В статье проанализированы сущность профессионального самоопределения личности, основные факторы этого процесса, целеустремленность и системно образующая роль образования. Доказывается необходимость модернизации современного образования в контексте повышения эффективности его влияния на профессиональное самоопределение личности в системе рыночных и демократических трансформаций.

Ключевые слова: учебный процесс, образовательная среда, самоопределение, профессия, профессиональное самоопределение, социально-профессиональная адаптация.

*Кода S.**– senior teacher of the Sumskogo regional institute of after a diploma
pedagogical education***THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL SYSTEM ON FACTORS OF THE INDIVIDUAL PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

This article is devoted to the essence and mechanisms of professional self-determination of an individual. Main factors of this process, purposeful and system-formative role of education in the course of research results were analyzed. A need of modernizing of the contemporary education in the context of

aiming at increasing its effect upon the individual professional self-determination in the system of market and democratic transformations is proved.

Key words: *educational process, educational system, professional self-determination, profession, social-professional adaptation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Україна переживає глибокі трансформаційні процеси, серед яких вагоме місце посідають перехід до ринкової економіки, розвиток ринкових відносин та виникнення проблем на ринку праці. З переходом до ринкових відносин стало необхідністю пристосування виробництва до потреб ринку. Серед факторів, що впливають на розвиток сучасної економіки, є суттєві зміни у системі підготовки спеціалістів: прискорена інтеграція нашої економіки у світову економічну систему, яка передбачає і серед іншого, експорт та імпорт технологій і робочої сили, формування національного ринку праці, загальне скорочення, зростання цін, поширення інфляційних процесів, професійна переорієнтація значної кількості населення, яке стало безробітним, поява нових професій та вимог до рівнів кваліфікації.

Таким чином, вибір професії стає життєво важливим етапом кожної людини, і водночас проблемою, якою має опікуватися кожен навчальний заклад, що забезпечує набуття навичок фахової діяльності. Варто також підкреслити, що у суспільному житті питання профорієнтації завжди є предметом опіки держави. Будь-яка країна формує підтримку громадських інституцій, що забезпечують функціонування професійної орієнтації як цілісної системи. Найбільш ефективною з них є система освіти [2, с. 87]. Проблема професійного самовизначення носить фундаментальний характер і тому, що вона торкається загальної проблеми життєвого становлення особистості.

Вітчизняні науковці В.Кизенко та Ю.Мальований неодноразово зосереджують увагу на тому, що орієнтацію на професійне самовизначення особистості доцільно здійснювати в ході спеціально організованої науково-практичної діяльності - системі професійної орієнтації, котра розглядається як система рівноправної взаємодії особистості та суспільства на певних етапах розвитку людини, що оптимально відповідає особистісним особливостям та запитам ринку праці в конкурентоспроможних кадрах [4, с. 72].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Роль та значення освіти в системі професійного самовизначення особистості обумовлена, насамперед, потребою підвищення ролі освіти у формуванні професійних орієнтацій учнівської молоді. Результати освітньої діяльності не обмежуються отриманням знань і формуванням компетентностей. Вони передбачають виховання відповідних ціннісних орієнтацій, професійних якостей, що

дозволять в подальшому успішно визначатися з майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз психолого-педагогічної та наукової літератури показує, що проблему самовизначення особистості досліджують (О.Вітковська, Є.Климов, М.Пряжников), теорію самопізнання - (В.Носков, С.Сергєєва, П.Тігер). Досить часто, в науковій літературі приділяється увага питанням самоідентифікації (Н.Кривоконь), самосвідомості (А.Деркач, О.Москаленко, В.Пятін), самоутвердженню (Л.Чупріна), саморозвитку (Є.Єфімова), самоорганізації (А.Клименко) і самостійності у вирішенні проблем профорієнтації (Я.Крушельницька).

Формування цілей статті (постановка завдання). Вплив сучасної освіти на формування здібностей в учнів до професійного самовизначення є проблемою актуальною і практично значимою, що знаходить відображення в даній статті. Завдання статті полягає в обґрунтуванні ролі та значення освіти у формуванні здібностей в учнів до професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки, проблему професійного самовизначення молоді розглядали ґрунтовно вітчизняні вчені В.Андрущенко, В.Журавський, В.Кремень, М.Михальченко, В.Огнев'юк, М.Перепелиця, В.Пилипенко, І.Прокопенко, проблему профільного самовизначення вивчали В.Кизенко, В.Риалка, Л.Березівська, Н.Бібік, М.Гузик, О.Васько та ін. Разом з тим, аналіз наявної літератури показує, що не зважаючи на досить всебічне вивчення, залишаються проблеми, які потребують поглибленого аналізу. Серед них - спрямування освітнього впливу на формування здібностей в учнів до професійного самовизначення.

Слід зазначити, що прогнозовані аспекти основних шляхів модернізації освітньої політики, в контексті підвищення ролі освіти в процесі професійного самовизначення особистості, можливі за умов удосконалення профорієнтаційного потенціалу освіти, зокрема, модернізації змісту освіти в напрямку збільшення можливостей професійного самовизначення особистості, підвищення ефективності виробничої практики, зміни акцентів у позакласній роботі, створення дієвого взаємозв'язку освітньої політики з практикою.

В недалекому минулому випускники загальноосвітніх навчальних закладів орієнтувалися на загальноприйняті підходи до вибору майбутньої професії, що домінували серед однокласників, у школі та в оточуючому середовищі. Нині кожен орієнтується, в основному, на своє відчуття ситуації, можливої успішності і лише освіта залишається тим єдиним джерелом, що розкриває спектр можливого вибору, самовизначення і самореалізації особистості. Вивчення освітніх можливостей з метою їх розширення й підвищення ефективності, як чинника професійного самовизначення особистості, є актуальною проблемою освітнього сьогодення.

Результати проведених нами досліджень свідчать про те, що більшість старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів

затрудняються обґрунтовано мотивувати власний вибір майбутньої професії, так як ставляться до вибору не зовсім усвідомлюючи сутність майбутнього виду діяльності. В більшості випадків, вони вбачають себе в подальшому студентами того чи іншого навчального закладу і не зважають на багатогранність та специфіку набутої спеціальності. За результатами проведеного нами анкетування, також з'ясовано, що переважна більшість студентів першокурсників володіють недостатньою інформацією про спеціальність, що набувають і її попит на ринку праці. Вищезазначене, іще раз доводить необхідність розвитку здібностей в учнів до професійного самовизначення.

Отже, результати нашого дослідження доводять, що старшокласники поверхово знайомі зі світом професій, тому вибір ними професійного життєвого шляху, в переважній більшості, є випадковим, необдуманим, неусвідомленим вчинком. Але ж вибір професії – це проектування подальшої долі людини і її життєвого успіху. З метою вирішення даної проблеми, нами розроблено і апробовано систему формування здібностей в учнів до професійного самовизначення. Схематичне відображення системи на рис. 1.

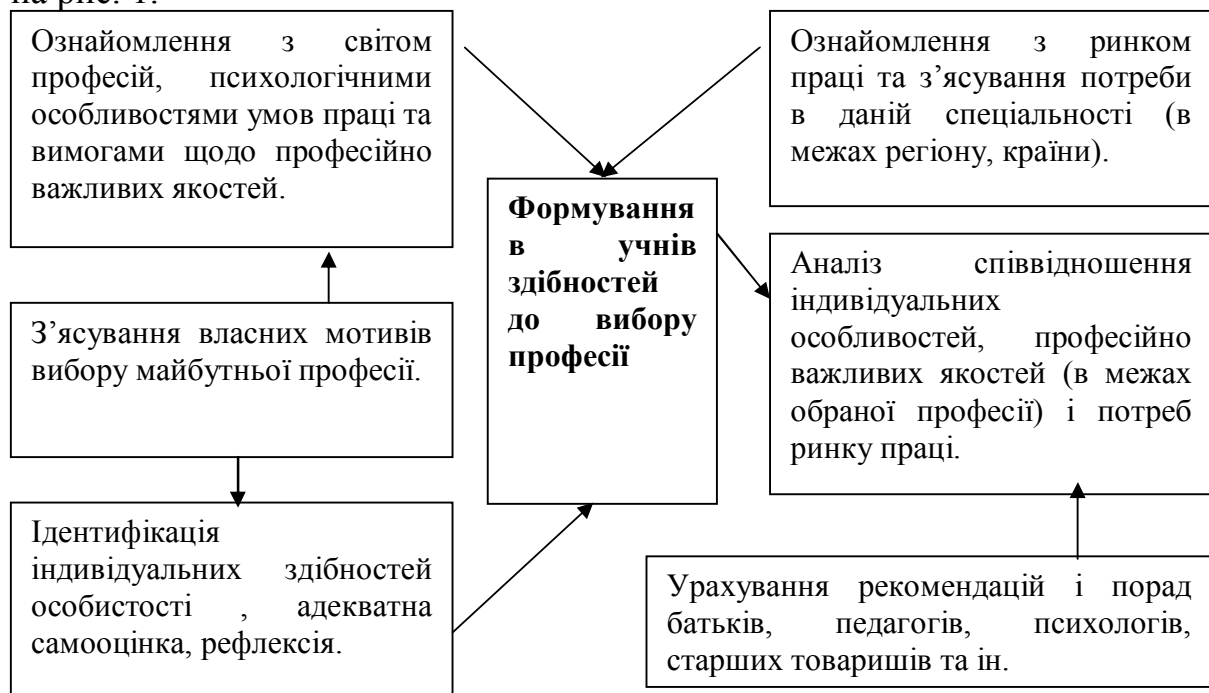


Рис. 1. Формування в учнів здібностей до професійного самовизначення

На нашу думку, кожна із зазначених складових варта уваги. Особливу увагу слід приділяти як ознайомленню зі світом професій, психологічними особливостями умов праці та вимогами щодо професійно важливих якостей, так і ознайомленню з ринком праці та з'ясуванням потреби в даній спеціальності (в межах регіону, країни).

Період шкільної життєдіяльності людини сприяє розвитку інтелектуальних здібностей і задатків, формуванню творчого потенціалу

особистості. Але змістовна діяльність учня повинна бути наповнена профорієнтаційним змістом, так як випускник школи – це, перш за все, особистість, здатна до професійного самовизначення. Причому, свідомий вибір професійного життєвого шляху молода людина здійснює, вибираючи не з поміж навчальних дисциплін шкільного курсу, а з тих професій, з якими вона знайома і які їй особисто видаються привабливими [5, с. 64].

Проблеми профорієнтації, як науково-обґрунтованої системи форм, методів і засобів підготовки молоді до свідомого вибору професійного життєвого шляху, вивчались вітчизняними і зарубіжними вченими в багатьох аспектах, оскільки проблема профорієнтації є багатоплановою як за значенням, так і змістом. Багатогранністю проблеми зумовлена і чисельність підходів до її вивчення, серед множини яких ми виділяємо когнітивний (пізнавальний).

Всю життєдіяльність людини, в тому числі, і професійну, можна розглядати як неперервний процес постановки (формулювання), складання і розв'язування відповідних професійних задач. Тому одним із підходів у підготовці молоді до вибору сфери майбутньої професійної діяльності під час вивчення навчальних предметів, котрі є основою матеріального виробництва, може виступати когнітивний, суть якого полягає у використанні прикладних завдань з метою профорієнтації учнів [3, с. 47].

Включення питань вибору професії в навчально-виховний процес є актуальним і важливим, враховуючи те, що навчальні програми та профорієнтація (профконсультація) мають спільну мету - допомогти учням розширити свої знання й навчитися пристосовуватися до вимог особистого та професійного життя [1, с. 67].

У суб'єктивній активності учнів, спрямованій на самовдосконалення з метою формування готовності до успішного виконання обраної професійної діяльності, виділяють такі процеси:

- самопізнання власних індивідуальних здібностей, захоплень, інтересів тощо;
- самооцінювання - порівняння отриманого в результаті самопізнання уявлення про самого себе з уявленням про необхідний рівень розвитку для набуття професійно важливих якостей;
- саморозвитку - дієвого відношення школяра до самого себе, що базується на уявленні себе, як суб'єкта обраної професійної діяльності.

Вважаємо, для того щоб підготувати молоду людину до активного професійного самовизначення, необхідно:

- формувати установку до самопізнання як основи професійного самовизначення;
- знайомити з світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії;
- створити умови для самопізнання;
- сприяти формуванню суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

- формувати вміння аналізувати різні види професійної діяльності, враховуючи спорідненість і подібність їх вимог до людини;
- формувати вміння порівнювати власні здібності і генетичні задатки з вимогами професій до особистості та кон'юктурою ринку праці;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості ;
- формувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії чи виду діяльності;
- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості.

Отже, можна стверджувати, що інтеграція програм з орієнтації - як навчальної, так і професійної - в програму навчання є спільним завданням як викладачів, так і шкільних психологів та соціальних педагогів. Тільки в тісній співпраці можливе вирішення завдань, що постали перед сучасною освітою, а саме:

- створення інформаційної основи для засвоєння учнями відомостей про найбільш масові професії;
- ознайомлення учнів із шляхами професійної підготовки та умовами оволодіння конкретними професіями;
- формування в учнів позитивного ставлення до різних професій і видів професійної діяльності;
- формування в учнів стійких професійних інтересів і мотивованих професійних намірів, які ґрунтуються на усвідомленні психолого-фізіологічних можливостей особистості та соціально-економічних потреб суспільства.

Висновок з даного дослідження. Аналіз проблеми профорієнтації учнів як системи їх підготовки до вибору професії дає змогу стверджувати, що професійне самовизначення – це інтегральна, динамічна складова розвитку особистості, до структури якої входять:

- професійна спрямованість (інтереси, мотиви, здібності);
- професійна освіченість (система знань про зміст, умови професійної діяльності, вимоги професії до людини);
- професійна самосвідомість (уміння зіставляти особисті якості з вимогами професії до людини, володіння навичками самопізнання, досвідом самореалізації у творчій діяльності);
- професійні наміри (володіння стратегією і тактикою реалізації вибору).

Практична потреба в теоретичному осмисленні професійного самовизначення молоді в трансформаційному суспільстві під впливом освітнього середовища у нових соціокультурних умовах саме і визначає одну із проблем освіти на сучасному етапі її реформування.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досвід використання системи формування здібностей в учнів до професійного самовизначення дозволив виокремити ті напрямки роботи, що потребують удосконалення: необхідність активізації комплексної діагностики

здібностей учнів з метою кращого «пізнання самого себе», виявлення й розвитку індивідуальних творчих здібностей учнів і їх генетичних задатків, створення дидактичних умов для формування інтересу в старшокласників до майбутньої професії, всебічне сприяння здійсненню свідомого вибору особистістю майбутньої професії.

Література

1. Бібік Н.М., Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. – 2004. – № 11. – С.66-68.
2. Джура О.Д. Умови та ефективність професійного самовизначення особистості // Нова парадигма. Альманах наукових праць. Випуск 34. – Запоріжжя, 2003. – С. 86 – 100.
3. Кода С.В. Професійна підготовка вчителя в умовах реформування освіти // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення Зб. наук. пр. по матеріалах Міжнарод. наук. конф. – Суми, 2009. – С. 44-47.
4. Кизенко В.І., Мальований Ю.І., Соф'янич Е.М. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація. – Донецьк: ТОВ «КІТІС», 1999. – С. 71-74.
5. Опачко М.В. Про підготовленість старшокласників до вибору професії //Наук.Вісник УжНУ: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2000. – №3. – С.63-68.

Смолей В.

– завідувач кафедри менеджменту освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат історичних наук, доцент кафедри

УДК 371. 11 (477)

ШКІЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: МІСІЯ І ЦІЛІ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито і охарактеризовано суть, зміст, функції понять місія, бачення і ціль, обґрунтовано необхідність і технологію визначення та формулювання місії і види цілей в управлінській діяльності освітнього закладу, які формулюють генеральну мету, визначають позицію, бачення шкільного менеджменту і напрями діяльності та розвитку на довгострокову перспективу, пріоритети, цінності, культуру, індивідуальність школи.

Ключові слова: *шкільний менеджмент, місія, ціль, школа.*

Смолей В.

–заведуючий кафедрой менеджмента образования Тернопольского обласного коммунального института последипломного педагогического образования, кандидат исторических наук, доцент кафедры

ШКОЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: МИССИЯ И ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раскрыто и охарактеризовано сущность, содержание, функции понятий миссия и цель, обосновано необходимость определения и формулирования миссии и целей образовательного учреждения, которые

определяют позицию, видение школьного менеджмента в перспективе, направления деятельности и развития, приоритеты, желаемые результаты, индивидуальность школы.

Ключевые слова: *школьный менеджмент, миссия, цель, школа.*

Smolej W.

– Head of the Department of Management in Education of Ternopil region institute of advanced studies, Kandidat of science (History studies), assistant professor.

SCOOL MANAGEMENT: ITS MISSION AND AIMS OF ACTIVITY

The essence, content and the functions of mission and aim notions are reflected and analysed; the necessity to define and formulate the mission and aims of educational establishment, which determine the attitude, the vision of management prospect, desired results and school individuality are proved.

Key words: *school management, mission, aim, school.*

Завдання шкільного менеджменту, як одного із видів освітнього менеджменту, полягає в організованій, цілеспрямованій та конструктивній діяльності суб'єктів з метою забезпечення функціонування і взаємодії освітніх процесів у загальноосвітньому навчальному закладі. Це процес «визначення та досягнення завдань, і будь-хто, залучений до цього процесу, є частиною управлінської команди, навіть якщо йому чи їй ніхто не підпорядковується»[1, с. 27-28]. Люди в освітніх організаціях мають взаємодіяти, ставити перед собою мету і цілі, обирати засоби для їх досягнення і отримання результатів.

Закон України «**Про загальну середню освіту**» (ст. 3) визначає мету освіти: **всебічний розвиток** особистості шляхом навчання та виховання...(тут і далі виділення наші); (ст. 5) «**виховання** громадянина України; **формування** особистості учня (вихованця), розвиток здібностей і обдарувань, наукового світогляду; **виконання** вимог Державного стандарту загальної середньої освіти...; **виховання** учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, **почуття** власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії...; **реалізація** права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; **виховання** шанобливого ставлення до родини, **поваги** до традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй; **виховання** свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, **формування** гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, **збереження і зміцнення** фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців)»[2, с. 94-95].

Ці завдання не репрезентують цілі, мету, як конкретний, бажаний кінцевий результат діяльності, а характеризують процеси і місію, як причину існування та загальну мету системи освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування нової парадигми сучасної освіти співпало в часі з побудовою громадянського

суспільства і зміцненню демократичної системи держави, із адміністративними, соціально-економічними реформами у різних сферах життя. За цих умов певні зміни відбуваються і в освітньому просторі, педагогічній свідомості та науці, в підходах до осмислення діяльності освітніх організацій, мети, цілей та принципів управління. Ці зміни стосуються оновлення навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників та посібників, форм і методів навчання, педагогічних технологій.

Менеджмент сучасної школи спрямований на утвердження особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, на забезпечення єдності інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку особистості, на підготовку молоді людини до життєдіяльності в основних сферах життя. Школа, як заклад середньої освіти — відкрита, цілісна соціальна система, створена для задоволення суспільних потреб та виконання специфічних функцій, що властиві тільки їй: навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості. Отже, йдеться про створення сприятливих умов соціалізації, як процесу інтегрування у суспільство молоді людини шляхом засвоєння і відтворення нею соціального досвіду, історично надбаної культури попередніми поколіннями.

Актуальні проблеми управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні досліджувалися українськими вченими-педагогами В.І. Бондарем, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльніковою, Л.М. Калініною, Л.М. Карамушкою, В.І. Масловим, Н.М. Островерховою, В.С. Пікельною та ін. [3]. Аналіз наукових праць з основ управління закладами освіти показує, що питанням методології та методики формулювання місії, мети, цілей шкільного менеджменту не приділялося достатньої уваги.

Метою цієї статті є систематизувати знання з цих проблем, розкрити суть і зміст понять «місія» і «ціль», актуальність і технологію їх визначення і формулювання, значення у процесі планування діяльності шкільного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Шкільний менеджмент — це сукупність принципів, методів, управлінських рішень, технологічних прийомів управління навчально-виховним, навчально-пізнавальним та самоосвітнім процесами у загальноосвітньому навчальному закладі з метою забезпечення його оптимального функціонування і розвитку.

М.М. Поташник і А.М. Моїсєєв вважають, що «управління завжди об'єктно орієнтоване», а менеджер, «управлінець у сфері освіти, якщо він хоче стати високопрофесійним керівником, повинен досконало знати об'єкт управління, тобто структуру освітньої системи і всі процеси, які в ній відбуваються, бездоганно знати об'єкт управління і насамперед школу»[4, с. 40-41].

Всі загальноосвітні школи однотипні, але кожна з них водночас індивідуальна, як і її менеджмент, що знаходить своє відображення у

властивих школі напрямах організації освітніх процесів, місії, мети, культурних традиціях, цінностях.

Тож ж у чому полягає основна місія (мета) школи XXI століття? Чи може бути для загальноосвітнього навчального закладу ще яка-небудь інша місія (мета), окрім навчання, виховання та розвитку особистості? Так, це унікальна, неповторна місія освітнього закладу, оскільки кінцевим результатом діяльності такої організації є освітній «продукт».

Але що чекає школу в майбутньому і як будуть розв'язуватися освітньо-виховні проблеми, що виникають? Які напрями діяльності і результати роботи навчальний заклад вважає пріоритетними? Якою хочуть бачити школу ті, хто в ній працює, навчається та замовляє освітні послуги? Що потрібно, щоб школа працювала ефективно, покращувала якість освітнього продукту і зміцнювала власний імідж? Щоб дати відповідь на ці запитання, потрібно сформулювати місію школи.

Місія освітньої установи є однією із стрижневих ідей функціонування сучасної ефективної школи, набуття нею індивідуальних рис. Це філософія школи, освітня й організаційна ідеологія навчального закладу, причина існування самої організації.

Місія в перекладі з латинської означає «важливе завдання, доручення; високе призначення, відповідальну роль»[5, с. 352]. В освітньому менеджменті поняття «місія» означає сформульоване уявлення про те, для чого існує навчальний заклад і в чому його відмінність від подібних організацій. Місія забезпечує узгодження зовнішніх інтересів суб'єктів, що впливають на школу (до них відносяться держава та інші споживачі освітніх послуг, громадськість, партнери школи) і внутрішніх інтересів учасників освітньо-виховного процесу (менеджменту, педагогічного й учнівського колективів).

В процесі визначення місії менеджмент освітньої установи повинен забезпечити конструктивну взаємодію педагогічного колективу, батьків і учнів в плані визначення і формулювання змісту мети і цілей діяльності. Це має принциповий характер насамперед з огляду на те, що місія конкретного загальноосвітнього закладу є наріжним каменем функціонування сучасної, ефективної, конкурентноспроможної школи.

Місію не можна визначити раз і назавжди. Вона може змінюватись, оновлюватись, трансформуватись разом із зміною соціокультурних орієнтирів, соціальним замовленням на освіту. Місія — є засобом самовизначення і самовираження колективу школи. Це — продукт інтелектуального пошуку, творчості, дискусій, сумнівів, переконань багатьох людей. Окреслення і обґрунтування місії школи — справа всього педагогічного колективу освітнього закладу, добре продумане і виважене рішення щодо конкретних напрямів і результатів діяльності, цілей і завдань довгострокового характеру.

Можна виокремити декілька етапів визначення місії:

- на першому етапі — «круглий стіл» з обговорення проблем внутрішніх можливостей освітнього закладу, основних цілей діяльності школи, моделі школи як соціального інституту, шкільної політики;
- «мозковий штурм» для визначення місії (які цінності і цілі може культивувати школа: інноваційний розвиток, виживання педагогічного колективу, професійного розвитку учителів тощо);
- «круглий стіл» за участю педагогічного колективу, представників органів управління освітою, громадськості для обговорення і формулювання місії;
- планування роботи і визначення завдань на близьку, середню і далеку перспективи.

При визначенні місії школи необхідно враховувати, які освітні запити школярів і їх батьків; яка демографічна, соціальна, економічна ситуація в місцевості, регіоні; запити та інтелектуальні і фахові ресурси педагогічного колективу. Визначення місії школи є необхідною насаперед тому, що вона є головним орієнтиром життєдіяльності школи, фундаментальною основою формування моделі школи, одним із факторів згуртування колективу. Вона повинна бути ні «простою», ні «складною», а відповідати реальним можливостям школи. Щоб визначитись із місією, необхідно дати відповіді на наступні питання:

- 1) з яким контингентом учнів школа має намір працювати (чи з обдарованими дітьми, чи з різними контингентами дітей)?
- 2) який саме і якої якості освітній продукт освітній заклад має намір надати споживачу?
- 3) на задоволення потреб яких адресних груп буде спрямована діяльність школи?
- 4) при збереженні державного освітнього стандарту, які функції діяльності школи будуть пріоритетними (пізнавальні, виховні, розвивальні, оздоровчі тощо)?
- 5) функціонуючи в конкретних ринкових умовах, як і чим школа буде відрізнятися від «конкурентів»?
- 6) на який сегмент ринку (на яку групу споживачів) буде орієнтуватися навчальний заклад?

Місія школи — це обов'язково колективне, добровільне та загальновизнане рішення всього педагогічного колективу щодо покликання і призначення освітнього закладу на перспективу, як стратегія розвитку. Сучасна школа стоїть перед необхідністю формування нового типу мислення випускника, свідомості, розуміння людиною свого місця в житті, суспільстві, світі. І місія нової школи повинна бути спрямована на те, щоб допомогти кожній особистості усвідомити сенс життя, допомогти у визначенні життєвої стратегії, сприяти самотворенню і самовдосконаленню, мотивувати до свідомої, цілеспрямованої діяльності щодо життєвих цілей і визначенні життєвих орієнтирів, формування своїх життєвих принципів і пріоритетів.

Останнім часом педагогічні колективи все більше уваги приділяють технологіям гармонізації відносин із батьками, громадськістю («public relation»), формуванню ціннісних і змістових доміант, із яких формується образ школи XXI сторіччя, розробляється символіка і атрибутика навчальних закладів, кодекси поведінки, норми співжиття. Філософія, цінності, місія освітнього навчального закладу — це те, що визначає вихідну парадигму формування і становлення демократичного укладу життя кожної школи, є основою побудови цілісної моделі школи як соціокультурного феномена.

Сучасна хороша школа — це школа, де не тільки декларується система цінностей, а це школа, у якій цінності будуть усвідомлені кожним працівником, стануть особистою життєвою необхідністю і потребою. Саме вони повинні бути покладені в основу діяльності на кожний день, на роки, допоки вони не стануть одним із основних принципів самоорганізації і саморегуляції, які забезпечуються шляхом взаємодії із зовнішнім середовищем.

Можна виділити такі функції місії:

- визначає стратегію менеджменту освітньо-виховного, організаційного функціонування і розвитку школи;
- спрямовує маркетингову діяльність школи (види послуг, цільові, адресні групи, на задоволення потреб яких буде спрямована освітня політика);
- сприяє адаптації діяльності школи до змінних соціальних процесів, інтересів і побажань соціуму;
- формує імідж, образ освітнього закладу.

Заведено вирізняти зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на місію школи. До зовнішніх факторів можна віднести особливості освітньої політики у країні й у регіоні, стан ринку праці й освітніх послуг, запити потенційних клієнтів (характер і структура соціального замовлення), демографічну ситуацію тощо. До внутрішніх факторів відносяться організаційна культура школи, характер освітнього процесу й наявний у педагогічного колективу досвід його організації, можливості та ресурси школи. Аналізуючи зовнішні та внутрішні фактори, необхідно виявити ще змінні й незмінні фактори. Для цього необхідно відповісти на запитання: на які фактори ми можемо впливати, змінювати їх, а на які не можемо. Результатом даного етапу роботи повинні стати кілька варіантів попереднього формулювання місії навчального закладу (їх можна назвати попередніми варіантами).

• З терміном «місія» організації безпосередньо пов'язаний термін «бачення». Якщо місія — це провідна ідея освітньої установи стосовно того, що вона збирається робити і заради чого вона існує, то бачення — це перспектива, базова концепція розвитку й діяльності освітньої установи, мислене уявлення стратегії в уяві менеджменту школи. Через бачення у педагогічного колективу складається розширене уявлення про майбутнє

школи з питань змісту і суті розподілу повноважень і влади, формування шкільної культури як системи, забезпечення якості освіти, маркетингової політики, фінансового менеджменту.

Та за будь-яких умов актуальності та визначеності місії передумовою її досягнення мають бути поставлені та сформульовані безпосередні цілі: внутрішні (формується працівником, педагогічним колективом) та зовнішні (формується під впливом зовнішнього середовища, суспільства).

Місія школи конкретизується в її цілях. Будь-яка управлінська діяльність носить цілеспрямований характер. Це обумовлює необхідність виділяти основні цілі менеджменту в загальноосвітніх навчальних закладах. Наукове обґрунтування категорії «ціль» є однією з важливих ознак сучасного мислення керівника освітнього закладу. Ціль — одна із основних характеристик управлінської діяльності, одна із складових тріади: ціль, засоби, результат. Цілі — в переносному значенні «те, чого намагаються досягти; те, до чого прагнуть»[5, с. 1385]; очікувані кінцеві результати діяльності організації на певному проміжку часу. М.М. Поташник і А.М. Моїсєєв вважають, що уява, бачення, образ очікуваного результату, тільки тоді може називатися ціллю, якщо буде досягнутий момент її досягнення і визначений спосіб співвідношення отриманого результату з бажаним, *«ціль — це конкретний, охарактеризований якісно, а де необхідно, і коректно кількісно, образ очікуваного результату, який школа може досягти за певний проміжок часу»*. Будь-яка ціль повинна характеризуватися *конкретністю і вимірюваністю, реальністю і досяжністю; операційністю* визначення очікуваного результату, *контрольованістю, мотиваційністю* суб'єкта діяльності[4, с. 75].

У теорії менеджменту виділяють такі вимоги до цілей:

1) конкретність і вимірювальність. Конкретність цілі передбачає чіткість її формулювання. Вимірювальність — це така її властивість, за якою можна визначити — цілі досягнуто чи ні;

2) визначеність цілей за часом її реалізації. Цілі формулюються на визначений і доступний для огляду проміжок часу;

3) досяжність. Ціль повинна бути визначена з урахуванням реальних можливостей її реалізації;

4) несуперечність і погодженість з іншими цілями та ресурсами. Всі цілі повинні бути погоджені як по вертикалі (цілі, вибудовані в ієрархічній залежності), так і по горизонталі (рівнозначні за характером цілі). Досягнення цілей повинно бути забезпечене ресурсами;

5) гнучкість. В умовах швидко-мінливого світу, коли зміни в зовнішньому, соціальному середовищі протікають настільки стрімко, що їх неможливо вчасно передбачати, цілі навчального закладу повинні постійно коригуватися з урахуванням змін зовнішнього та внутрішнього середовища.

Цілі перебувають в ієрархічній залежності. Сукупність оперативних цілей складає обсяг і вибудовує структуру тактичних. Сукупність тактичних — змістовне наповнення стратегічної мети. На чолі піраміди цілей знаходиться стратегічна мета. Ієрархію цілей зазвичай будують, починаючи з її вершини — стратегічної мети. Особливістю процесу формулювання стратегічної мети є те, що в умовах невизначеності майбутнього виникає складність її точного опису. Динаміка соціокультурних процесів, що відбуваються як у зовнішньому, так і внутрішньому середовищі, не дозволяє максимально конкретно сформулювати образ бажаного майбутнього навчального закладу. Але у будь-якому випадку процес розробки стратегічних цілей як формалізованих планів дозволяє чіткіше визначати напрями управлінської діяльності, забезпечувати ефективне функціонування й розвиток освітньої установи у перспективі.

Яким має бути потенціал школи в нових умовах майбутнього, передбачити сьогодні досить складно, тому стратегічна мета повинна формулюватися досить узагальнено, але конкретніше, ніж місія навчального закладу.

Ступінь конкретності мети залежить від її характеру. Тактичні цілі повинні конкретизувати стратегічну мету, а оперативні — тактичну з урахуванням стратегічних. Оперативні цілі необхідно формулювати найбільш точно.

Досягнення передбачених цілей менеджменту вимагає від керівника загальноосвітнього навчального закладу чіткого розуміння змісту завдань, які він вирішуватиме.

Прийнято виділяти такі групи цілей: стратегічні — довгострокові; тактичні — середньострокові; оперативні — короткострокові.

Тактичні цілі повинні конкретизувати діяльність на поточний момент для досягнення стратегічних цілей, а оперативні — тактичну.

Оперативні цілі — це конкретні короткотермінові завдання для досягнення тактичних цілей. Поставити ціль оперативно, означає охарактеризувати її таким чином, щоб можна було оцінити, чи є результат, чи його немає. Це можуть бути цілі досягнення певних рівнів навчання протягом чверті, півріччя, конкретного навчального року стосовно конкретного класу; щодо успішності з тих або інших предметів, якості знань і умінь тощо. Уміння оперативно формулювати цілі — одна із ознак сучасного освітнього менеджменту, компетентності, креативності управління.

Головною передумовою визначення освітніх цілей повинен стати глибокий аналіз кон'юнктури ринку, потреб, запитів соціального середовища, замовників освітніх послуг, з одного боку; з іншого — аналіз власних можливостей, засобів, ресурсів.

По-друге, цілі повинні бути актуальними, такими, що розв'язуватимуть освітні проблеми близької, середньої та довгострокової перспективи.

По-третє, цілі повинні бути спрямовані на забезпечення інтелектуального, духовного розвитку учнів.

По-четверте, цілі формулюються конкретно, щоб можна було чітко визначити, чи досягнуті вони.

По-п'яте, цілі повинні носити мотиваційний, стимулюючий характер для працівників освітньої установи.

По-шосте, цілі мають відповідати базовим цінностям школи, її місії.

Звичайно, ці поради носять загальний характер. Проте проблема формулювання цілей в шкільному менеджменті залишається і вимагає наступних досліджень.

Висновки. Отже, для того, щоб сучасна освітня установа могла в умовах маркетингової економіки ефективно функціонувати, забезпечувати свій розвиток у довготривалій перспективі, її менеджмент повинен репрезентувати цілий набір освітніх послуг клієнтам, споживачам, які повинні бути конкурентоспроможними, цінними, цікавими, якіснішими, ніж у аналогічних навчальних закладів, спрямованими у майбутнє. У цьому випадку місія, стратегічні, тактичні, оперативні цілі відображають загальні цінності і погляди педагогічного колективу, організаційну культуру школи, визначають довготривалий, перспективний напрям розвитку, створюють умови для адекватного реагування на зміни і впливи зовнішнього середовища, зменшення до мінімуму їх негативних наслідків, підготовку і прийняття конструктивних управлінських тактичних рішень, скоординованих заходів щодо забезпечення ефективності функціонування і виконання місії освітньої установи.

Література

1. Адізес І. Ідеальний керівник. Чому ви не можете ним стати, і що робити з цього приводу. Нова парадигма менеджменту / І. Адізес. — К.: Видавничий дім: «Києво-Могилянська академія», 2006. — 266 с.
2. Середня освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. — К.: ФОРУМ, 2004. — 1084 с.
3. Даниленко Л.І. Модернізація змісту форм і методів управління директора загальноосвітньої школи: монографія / Л. І. Даниленко. — К.: Логос, 1998. — 148 с.; Даниленко Л.І., Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхова. — К.: Школяр, 1996 — 302 с.; Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова. — К.: ДАККО, 1999. — 303 с.; Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Л. М. Карамушка. — К.: Либідь, 2004. — 424 с.; Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. — Тернопіль: Астон, 2007. — 150 с.
4. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.

Цибулько Л.

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

УДК 37.035

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ В СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена питанню формування відповідальної особистості, що вміє самостійно приймати рішення в різних життєвих обставинах. Важливо навчити підлітків не тільки приймати рішення щодо алгоритму, але й аналізувати ситуації різного ступеня визначеності. У статті описуються форми й методи, що дозволяють включити навчання підлітків прийняттю рішення в освітній процес.

Ключові слова: прийняття рішення, ситуація невизначеності, підліток, готовність, критерії готовності, загальноосвітня школа.

Цибулько Л.

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена вопросу формирования ответственной личности, которая умеет самостоятельно принимать решение в разных жизненных обстоятельствах. Важно научить подростков не только принимать решение относительно алгоритма, но и анализировать ситуации разной степени определенности. В статье описываются формы и методы, которые разрешают включить обучение подростков принятию решения в образовательный процесс.

Ключевые слова: принятие решения, ситуация неопределенности, подросток, готовность, критерии готовности, общеобразовательная школа.

Tsybulko L.

– The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of Slavaynsk state pedagogical university

PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF TEENAGERS TO DECISION-MAKING IN THE SITUATION OF UNCERTAINTY IN THE CONDITIONS OF THE COMPREHENSIVE SCHOOL

Article is devoted a question of formation of the responsible person which is able to make independently the decision in different vital circumstances. It is important to learn teenagers not only to make the decision concerning algorithm, but also to analyze situations of different degree of definiteness. In

article forms and methods which allow to include training of teenagers to decision-making in educational process are described.

Keywords: *decision-making, an uncertainty situation, the teenager, readiness, criteria of readiness, a comprehensive school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Практика шкільного життя свідчить про те, що учні підліткового віку зазнають суттєвих труднощів під час вирішення проблемних ситуацій у процесі життєдіяльності. Ті рішення, які вони приймають в умовах емоційного напруження та часового й інформаційного обмеження, часто виявляються неефективними, недоцільними, а їх наслідками стають деструктивні, конфліктні взаємини з дорослими і ровесниками. Саме тому проблема навчання учнів процесу прийняття рішення є актуальною для сучасної української освіти.

Аналіз останніх досліджень. Механізми прийняття рішень привертали й привертають до себе увагу багатьох дослідників (Р. Акофф, П. Анохін, М. Бернштейн, Дж. Брунер, Ф. Емері, Ю. Козелецький, Т. Корнілова, О. Тихомиров, В. Чернобровкін). Водночас у педагогічній діяльності вони мало вивчені.

Завданнями зазначеної статті є визначення сутності феномену „прийняття рішення в ситуації невизначеності”; обґрунтування педагогічних умов, методів та засобів, що сприяють формуванню готовності до прийняття рішення в ситуації невизначеності в підлітків; характеристика критеріїв готовності підлітка до прийняття рішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийняття рішення - одна з найважливіших тем міждисциплінарних досліджень. Її фундаментальний характер пов'язаний з важливістю тієї ролі, що прийняття рішення грає в житті й діяльності людини, будучи центральним на всіх рівнях переробки інформації й психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності. Прийняття рішення - акт формування послідовності дій, що ведуть до досягнення мети на основі перетворення вихідної інформації в ситуації невизначеності [1, с. 16].

Термін „невизначеність” трактується як „невідомий, недосліджений, невимірений, неописаний за всіма своїми ознаками” [6, с. 525];

Слід зазначити, що дотепер проблема визначення змісту невизначеності залишається не до кінця розкритою й вивченою. Це відбувається з багатьох причин. Наприклад, значення поняття „невизначеність” змінюється залежно від ситуації, для характеристики якої воно застосовується, від незмірності або відсутності меж між об'єктами або обставинами й т.д.

У моделях класичної логіки невизначеність - це ситуація, що має місце, коли той самий об'єкт має взаємовиключні властивості, при цьому, якщо вони кількісно рівні у відношенні, що виключає один одного, невизначеність абсолютна. З погляду семантики невизначеність можна

охарактеризувати як недолік, недостачу, розмитість, прихованість змісту або ж його відсутність, точніше відсутність визначеності [4].

Як відзначає А. Борщов, невизначеність присутня не тільки на початкових і фінальних стадіях будь-якої дії й прийняття рішення, але також характеризує будь-який їхній етап. Невизначеність є об'єктивною підставою реальності, основною характеристикою становлення, переходу від імовірнісного можливого до певного дійсного [3, с. 48].

Із ситуацією невизначеності, зі складностями, які вона викликає при виробленні стратегії поведінки, зіштовхувалася кожна людина. Але в підлітків ще немає досвіду розв'язання подібних проблем. Вони схильні реагувати на стани невизначеності важче, ніж дорослі, які вже мають життєвий досвід.

Невизначеність проявляється в житті людини різноманітними способами, і залежно від цих способів може грати як негативну (страхаючу, що наповнює тривожністю), так і позитивну роль. Вона є не тільки властивістю процесу пізнання, але також пов'язана із творчістю. Без невизначеності, що виражається в можливості створення нового, не було б розвитку людської думки. Ситуація невизначеності ставить процес самовизначення суб'єкта в умови нескінченного вибору шляхів, альтернатив і можливостей.

Ми повністю погоджуємося з В. Чернобровкіним, який вважає, що формування готовності до прийняття рішення в ситуації невизначеності особистості повинне ґрунтуватися на принципах системного підходу, цілісності, діалогічності, самостійності в навчанні, варіативності навчання, активності [8]. З урахуванням зазначених принципів були виявлені педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності до прийняття рішення в ситуації невизначеності в підлітків в умовах загальноосвітньої школи:

- індивідуально-психологічні умови (наявність у підлітків спрямованості особистості на діяльність й особистісні особливості, що сприяють формуванню мотивації й призводять до формування задоволеності цією діяльністю);
- наявність у підлітка вираженої потреби до навчання мистецтву прийняття рішення (установки мотивів її здійснення), прийняття мети й програми діяльності;
- теоретична підготовленість, сформованість умінь виконання практичних операцій;
- відповідність змісту й характеру діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта; соціальні умови (вимоги суспільства до підлітка як майбутнього повноцінного члена соціуму, створення сприятливої, спрямованої на максимальний розвиток підлітків, психологічної атмосфери в колективі);
- суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі навчання;

- організаційно-педагогічні умови (забезпечують включення підлітка в процес підготовки до самостійного прийняття рішення, ефективність й успішність підготовки через удосконалення структури її процесу);
- процес прийняття рішення як предмет спеціального засвоєння;
- наявність спеціальних завдань, що сприяють формуванню цих умінь;
- визначення критеріїв і рівнів сформованості готовності до прийняття рішення в учнів;
- вибір найбільш ефективних для кожного етапу педагогічних засобів.

Для формування готовності підлітків до прийняття рішення в ситуації невизначеності в умовах загальноосвітньої школи доцільно, на наш погляд, використовувати наступні педагогічні засоби: самостійна робота учнів (індивідуальна й групова), дослідницька (або частково-пошукова) робота учнів (індивідуальна й групова), дидактична й сюжетно-рольова ігри, проблемні завдання й вправи, дискусії.

На основі аналізу літератури із зазначеної проблеми [1; 3; 4; 7] нами були розроблені критерії готовності особистості підлітка до прийняття рішення:

1. Сформованість мотиваційної структури, що включає такі показники, як внутрішній мотив; бажання уникнути невдачі; інтерес до результатів своєї діяльності; прагнення ставити перед собою більш важкі цілі в однотипній діяльності; додання особистісної значущості результатам діяльності; вольове зусилля в ході роботи над завданням; розуміння причин, що привели до результату; ініціативність у роботі.

2. Схильність до ризику; прийняття рішення в умовах невизначеності; уміння передбачати наслідки альтернатив; сформованість мотивації до подолання невдач.

3. Емоційна стійкість: уміння тримати себе в руках, бути спокійним; наявність постійних інтересів, наполегливість.

4. Сила „Я”: відповідальність, обов'язковість; схильність до порядку, дисциплінованість, самоконтроль; наполегливість при досягненні мети; внутрішній контроль.

Також нами були виділені методи формування готовності до прийняття рішення в навчальному процесі: використання педагогічних технологій (метод проектів, дослідницьке й проблемне навчання), програвання й аналіз спеціально сконструйованих навчальних завдань, самоосвіта, розвиток уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, алгоритмічний метод.

Висновки. Сучасні українські учні підліткового віку зазнають суттєвих труднощів під час вирішення проблемних ситуацій у процесі життєдіяльності і тому проблема навчання учнів процесу прийняття рішення є актуальною для вітчизняної освіти. Запропоновані в статті

форми, методи й засоби навчання можуть сприяти ефективному формуванню вмінь індивідуального прийняття рішення, тому їх можна рекомендувати до впровадження в державних освітніх установах. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і подальшого вивчення потребують питання обґрунтування механізмів процесу прийняття рішень; здійснення теоретичного аналізу процесу прийняття педагогічних рішень у контексті проблем особистості й діяльності вчителя; вивчення впливу ціннісних детермінант і регуляторів на процес прийняття рішень та ін.

Література

1. Арсеньев Ю. Н. Принятие решений / Ю. Н. Арсеньев. - М.: ЮНИТИ, 2003. – 264 с.
2. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. Т. I. - М.: АСТ, 2000. – 408 с.
3. Борщов А. С. Неопределённость в структуре бытия человека / А.С. Борщов // Социокультурные измерения существования человека: межвузовский научный сборник. - Саратов: Изд-во СГТУ, 2000. – 256 с.
4. Гречанова В. А. Неопределенность и противоречивость в концепциях детерминизма / В. А. Гречанова. - Л., 1990. – 212 с.
6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В. Даль. - М.: Русский язык, 1981. - Т. II. – 406 с.
7. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Мельник А.

- аспірантка, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького

УДК: 37(091) (477) – 051

**ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У
ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

У статті розглядаються теоретичні та практичні положення проблеми почуття відповідальності молодших школярів у педагогічному доробку В.О. Сухомлинського, заснованих на гуманістичних засадах.

Внаслідок аналізу праць В.О. Сухомлинського автор статті висвітлив сутність поняття «відповідальність». Визначено основні особливості дітей молодшого шкільного віку щодо формування ціннісних орієнтирів. Обґрунтовано важливість формування почуттів в учнів молодших класів, а саме почуття відповідальності, у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. На прикладі Павлівської середньої школи коротко розглянуто шляхи формування та утвердження відповідальної поведінки в учнів.

Ключові слова: гуманізм, відповідальність, совість, почуття відповідальності молодших школярів, колектив, праця, навчання.

Мельник А.

- аспірантка асистент кафедри педагогіки и педагогического
мастерства Мелитопольского государственного педагогического
университета имени Богдана Хмельницкого

**ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.О. СУХОМЛИНСКОГО**

В статье рассматриваются теоретические и практические положения проблемы чувства ответственности младших школьников в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского, основанных на гуманистических идеях.

Проанализировав работы В.А. Сухомлинского автор статьи раскрыл содержание понятия «ответственность». Определены основные особенности детей младшего школьного возраста относительно формирования ценностных ориентиров. Обоснована важность формирования чувств у учеников младших классов, а именно чувства ответственности, в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.

Ключевые слова: гуманізм, ответственность, совесть, чувство ответственности младших школьников, коллектив, труд, обучение.

Melnyk A.

- post-graduate student, assistant of the pedagogy and pedagogical trade department of Melitopol state Pedagogical University after Bohdan Khmelnytsky

THE PROBLEM OF YOUNG SCHOOLCHILDREN'S RESPONSIBILITY IN V.O. SUKHOMLYNSKYI'S PEDAGOGICAL HERITAGE

Some theoretical and practical statements of young schoolchildren's feeling of responsibility in V.O. Sukhomlynskyi's pedagogical legacy, based upon humanistic principles, are considered in the article.

As the analysis of V.O. Sukhomlynskyi's works the author of the article reveals the essence of the notion of responsibility. The main peculiarities of the young schoolchildren age have been determined concerning valuable upbringing. The importance of the formation of young schoolchildren feelings, that is the responsibility feeling in V.O. Sukhomlynskyi's heritage has been proved.

Key words: *humanism, responsibility, conscience, young schoolchildren's feeling of responsibility, collective body, work, studies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Виховна система В.О. Сухомлинського відзначається спрямованістю й послідовною життєвістю, оскільки органічно поєднує теорію і практику. Педагогічні ідеї В. Сухомлинського характеризуються змістовністю й усебічністю, становлять цілісну, вивірену життям систему, сформовану на кращих традиціях класичної педагогіки, гуманізму і народності. Складові цієї системи взаємодіють між собою, створюючи основу, яка сприяє успіху у вихованні. До такої думки приходять більшість дослідників педагогічної спадщини вченого і практика. Функціонування педагогічних положень педагога, вимог і рекомендацій тільки підкреслює значущість, полегшує сприйняття наступними генераціями педагогів і створює сприятливі умови для творчого використання за будь-яких обставин. Свої погляди Василь Олександрович об'єднував навколо виховання, пропагував ідеї гуманізму, які спрямовані на виховання поваги до людини, формування в неї порядності, чуйності, людяності, відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню педагогічної спадщини та провідних ідей В.О. Сухомлинського присвячено багато праць науковців (М. Антоненко, Л. Бондар, М.Боришевський, В. Галузяк, Н. Дічек, В. Кузь, М. Сметанський, О.Сухомлинська та ін.). Недостатньо дослідженими, на наш погляд, залишаються питання щодо формування почуття відповідальності в учнів молодших класів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. Для оцінки творчого доробку В.О. Сухомлинського, насамперед, потрібно цілісно та системно розглянути праці педагога, всебічного і об'єктивно їх проаналізувати і, передусім йдеться про визначальні джерела його творчості.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати теоретичні та практичні аспекти проблеми відповідальності молодших школярів у педагогічному доробку В.О. Сухомлинського, заснованих на гуманістичних засадах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні, у сучасному суспільстві, спадщина видатного освітянина в багатьох її аспектах служить вихователям як система цінних методичних рекомендацій.

Важливим джерелом педагогічної творчості В.О. Сухомлинського була класична педагогічна спадщина. Педагог переконано заявляв, що без знання досягнутого протягом багатьох століть, без осмислення і використання теоретичної спадщини неможлива висока культура педагогічної праці сьогодні. Ось чому він часто звертався до творчості Я.А.Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Ф. Песталоцці, Ф.Л. Дістервега, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, Л.М. Толстого, А.С. Макаренка, Я. Корчака і, звичайно, до праць найвизначніших радянських теоретиків виховання, психологів, фізіологів, а також до творів класиків художньої літератури [5, с. 16-17].

Вся педагогічна система В.О. Сухомлинського, спираючись на досвід своїх попередників, заснована на принципах гуманізму. Аналізуючи праці видатного педагога слід зазначити, що він реалізовував цей принцип у своїй діяльності. Будучи директором Павлиської середньої школи, він тонко розумів думки, почуття, внутрішні переживання дитини, був психологом дитячої душі. В.О. Сухомлинський показував дітям красу і велич моральної поведінки – чесності, відповідальності, працелюбності, тощо та огидність аморальних вчинків і залишав учням право самим робити вибір. Об'єктом педагогічних впливів Василя Олександровича була тонка сфера переживань, почуттів і думок вихованців. Своє завдання він убачав у формуванні в них здатності до самоаналізу, в тому, щоб спонукати їх задуматися над власними вчинками і самостійно зробити правильний вибір.

Виховувати, писав він, означає спонукати дітей думати про себе. В.О. Сухомлинський – майстер «малої форми», віртуоз тонких дотиків до душі вихованця: «Я розумію майстерність виховання так, що кожне доторкання вихователя до свого вихованця є в кінцевому підсумку спонуканням до праці душі. Чим тонше й ніжніше воно, це спонукання, тим більше сил, що виходять з глибин душі, тим більшою мірою стає маленька людина вихователем самої себе» [4, с.124].

Відповідно до цього, основними структурними компонентами моралі, за В.О. Сухомлинським, виступають моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки. Моральна свідомість охоплює значний спектр моральних почуттів (честь, обов'язок, відповідальність), емоцій та уявлень про моральне та аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації. Основними структурними елементами моральної свідомості є етичні знання, ідеали, переконання, погляди, норми та ін. Стрижнем індивідуальної моральної свідомості є переконання, у формуванні яких беруть участь усі компоненти людської психіки: розум, знання, почуття [1, с.15]. Велику увагу у своїх працях педагог приділяє

саме формуванню почуттів, які він трактує як духовну енергію життя переконань, яке виявляється в яскравих, морально насичених вчинках.

Таким чином, нас зацікавила проблема формування почуття відповідальності у молодших школярів. Адже саме молодший шкільний вік є визначальним не тільки в розумовому розвитку дитини, але й у ставленні її моральної свідомості, вольових та громадянських якостей, є сенситивним щодо ціннісного виховання. Останнє детермінує особливі вимоги до молодшого школяра як до носія відповідальної поведінки. В.О. Сухомлинський, розкрив зміст поняття «відповідальність» та розробив шляхи його формування. Відповідальність розглядалась педагогом як інтегральна якість особистості, яка поєднує органічно громадянськість і сумління, що характеризує готовність особистості брати на себе обов'язки й виконувати їх. Виходячи з положень В.О. Сухомлинського, розглядаючи його концептуальні ідеї та погляди відносно виховання всебічно розвиненої особистості зі стійкими моральними переконаннями, нормами поведінки та ціннісними орієнтирами, слід зазначити, що поняття «відповідальність», як педагогічна категорія, у творчій спадщині педагога займає центральне положення, домінує серед інших орієнтирів. Відповідальність, В.О. Сухомлинський, трактував як особисту, персональну проблему. Людина повинна відповідати передусім перед власною совістю. Вона характеризує здатність особистості самостійно формулювати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку і самоконтроль [2, с.27]. У працях педагога ми можемо зустріти таке поняття як «голос совісті», яке трактується автором як любов до людини, обов'язок перед суспільством. Він завжди закликав своїх вихованців до того, щоб вони розвинули у собі бачення себе очима суспільства (колективу), звертались до самоаналізу власних вчинків, були відповідальними перед власною совістю, Батьківщиною та перед самими собою.

Таким чином, у молодшому шкільному віці вже закладаються основи моральних почуттів. Такі поняття, як добро й зло, справедливість і несправедливість, правда і брехня, щирість і лицемірство, вірність і зрадливість, краса й потворність, що усвідомлюються в цьому віці в образі яскравих картин і уявлень, лишаються в емоційній пам'яті на все життя. Прямий, у певному розумінні навіть прямолінійний зв'язок між інтелектом та емоціями, з одного боку, і активною діяльністю - з другого, примушують вихователя серйозно продумувати все, що діти сприймають, про що вони думають, що бачать. В уявленнях, думках і емоціях дитини молодшого шкільного віку весь світ піддається дуже простій, з погляду дорослих, класифікації: гарно й погано, правильно й неправильно. В цій класифікації дитина ще не бачить відтінків, їй важко збагнути сплетіння поганого й гарного, особливо в людині. Духовне життя в цьому віці має спрямовуватися так, щоб гарне пізнавалося, осмислювалось і переживалось дитиною на зразках прекрасного, того, що має велику притягальну силу, і щоб погане не лише правильно трактувалось, а й

активно засуджувалося. Вже те, що дитина в своїх думках схвалює гарний вчинок і засуджує поганий, є виявом її активної діяльності.

Особливо яскраво помітний моральний характер цієї діяльності тоді, коли в схвалюванні й засудженні бере участь весь колектив. У системі виховних бесід, що проводили вчителі Павлиської середньої школи з дітьми молодшого шкільного віку, значне місце посідає ознайомлення з благородними, високоморальними, самовідданими вчинками кращих людей нашого суспільства. Виховна робота вчителів не обмежувалась тільки тим, що діти захоплювались благородними вчинками інших. Вони розробляли систему виховання таким чином, що учні, наприклад, мали змогу написати листа людині, яка показала себе самовідданою, чесною, правдивою, і тим самим засвідчували своє схвалення. Звичайно, школярі, не мали на меті зав'язати листування, але внаслідок цього, в процесі написання листа виявлялось й утверджувалось моральне почуття [5].

Відповідно до цього, ця особливість віку дає великі можливості для розвитку й поглиблення в дітей почуттів, на основі передових суспільних поглядів, для поступового формування їхніх моральних переконань. У практиці виховної роботи В.О. Сухомлинський прагнув до того, щоб уже в перші роки навчання діти брали близько до серця інтереси Батьківщини, народу. Досвід показує, що навіть 6-7 річна дитина може відчувати почуття гордості і відповідальності від того, що бере участь у боротьбі за всенародну справу, за умови якщо ця боротьба має яскраву, конкретну і суто дитячу форму [5, с. 259].

Вивчення дитячих висловлювань, вчинків, прагнень у багатьох аналогічних обставинах переконує, що дитина, безпосередньо й неприховано переживаючи в молодшому шкільному віці власну участь у суспільно корисній праці, нерідко навіть переоцінює свою роль, оскільки недостатньо уявляє ще значення і обсяг тієї справи, в яку вона робить, по суті, дуже маленький внесок. Але переживання за суспільне значення своєї діяльності утверджує навіть у ній, дитині молодшого шкільного віку, думку про відповідальність за те, що безпосередньо не пов'язано з особистими інтересами, - за суспільну власність, за успіх колективної справи [5, с. 260].

У молодших школярів яскраво проявляються такі почуття, як прихильність до ближніх, відповідальність за товариша, співчуття, жаль, чуйність, чутливість до горя, нещастя, скрути товаришів. Діти цього віку здатні усвідомити благородство безкорисливості: безкорисливий вчинок найбільше зрозумілий їм своєю наочністю, виразністю, безпосереднім зв'язком з особистими інтересами. Уже в віці 4-6 років діти відчувають душевне задоволення, віддаючи свою матеріальну цінність тим, кому вони симпатизують. В молодшому шкільному віці це почуття поглиблюється, збагачується новими думками. Якщо вихователь правильно розтлумачує дітям благородство товариської взаємодопомоги, то вони ладні віддати товаришеві все, що мають, ладні поділитися останнім, відмовитися від особистого задоволення в ім'я товариської солідарності. Використовуючи

у своїй роботі ці вікові особливості школярів, В.О. Сухомлинський прагнув, щоб в учнів початкових класів формувалися й утверджувалися основи моральності людини-колективіста. Діти повинні самі збагнути обставини, за яких потрібна товариська взаємодопомога, співчуття, відповідальність за доручену справу. Чим певніше зрозуміє дитина, що її втручання може вплинути на хід подій, тим яскравіше виявиться в неї почуття жалю, співчуття, бажання допомогти товаришу, бути відповідальним за долю інших. Почуття ці посилюються тим, що вони, як правило, охоплюють весь колектив, і товариські, колективістські вчинки у цьому віці теж мають колективний характер [5, с.264-265].

Відповідно до цього «відповідальність» за В.О. Сухомлинським насамперед формується у колективі, в навчанні та праці. За словами видатного педагога, колектив є рушійною силою. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський розглядали колектив як неодмінно ідейне (за висловом Макаренка, ідеологічне) об'єднання, яке передбачає певну організаційну структуру, чітку систему взаємозалежностей, співробітництва, взаємодопомоги, вимогливості, дисципліни й відповідальності кожного за всіх і всіх за кожного [5]. У своєму творі «Народження громадянина» В.О. Сухомлинський дав наступне обґрунтування відповідальності: «Відповідальність людини за людину – це для життя колективу все одно, що цементний розчин для спорудження будинку, немає відповідальності людини за людину – немає й колективу» [6, с. 184]. Таким чином, громадянська відповідальність у працях педагога, спирається на керівні положення принципу народності, який закликає любити, поважати свій народ, бути відповідальним за майбутнє своєї Батьківщини.

Варто розглянути роль праці у формуванні почуттів молодших школярів, а саме почуття відповідальності. Педагог-гуманіст стверджує, що однією з визначальних умов виховання є прагнення, вміння вихованця брати на себе труд відповідальності, щоб ухилення від труда переживалось ним як мерзенність, та чітке усвідомлення обов'язку і відповідальності за свою працю. У Павлівській школі приділялась особлива увага трудовому вихованню школярів. Важливою умовою було те, що вчителі враховували вікові особливості та інтереси кожного з вихованців. У школі була велика кількість трудових об'єктів: теплиця, пасіка, виноградники, акваріуми, майстерні, шкільне поле. Завдяки цьому, кожен учень визначався з трудовим об'єктом та відповідально ставився до справи, яку він обрав.

Навчання, внаслідок якого посилюються почуття відповідальності в учнів, В.О. Сухомлинський також розглядає як працю. Навчання для молодшого школяра це по-перше труд, до якого треба відноситися із сумлінням та почуттям обов'язку. Тому у школі проводили різноманітні виставки, наприклад, «Кращій зошит тижня», де для вчителів критеріями відбору зошитів служили єдині вимоги: ведення зошита, грамотність, каліграфічність, акуратність. Кожен з учнів хотів відшукати на виставці саме свій зошит, і коли знаходив його, то відчував гордість і радість за

свою працю. Для кожного учня відкривалась перспектива досягнути успіху у певній діяльності, можливість використати свої здібності, слідувати своїм інтересам. Завдяки заходам, які проводились у Павлівській школі, проходило формування та становлення у свідомості молодшого школяра такого почуття як відповідальність [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Все сказане дає змогу зробити висновок, що внаслідок аналізу праць В.О. Сухомлинського та праць сучасних науковців, які розглядали педагогічні ідеї видатного педагога, ми зауважуємо на тому, що відповідальність є важливою категорією, яка формується у колективі, внаслідок відповідальності людини за людину, відповідальності перед суспільством, власною совістю. Завдяки плідній праці, де труд любові – виступає як основа людської відповідальності та людської повинності, та внаслідок навчання, яке виступає суспільно значущою справою, до якої треба відноситися з відповідальністю та почуттям обов'язку.

Вважаємо, що піднята проблема є дуже важливою, оскільки вивчення поглядів В.О. Сухомлинського щодо формування почуття відповідальності молодших школярів, дасть можливість підготувати вчителів початкової освіти до реалізації ідей видатного педагога.

Подальше дослідження цієї проблеми вбачаємо в аналізі провідних ідей В.О. Сухомлинського щодо виховання дітей та молоді і можливості їх використання в освітньо-виховній системі сьогодення.

Література

1. Бондар Л. В.О. Сухомлинський: ціннісно – гуманна основа виховного процесу / Людмила Бондар // Рідна школа. – 2009. – № 8 – 9. – С. 15.
2. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 26 – 27.
3. Рындак В. В.А. Сухомлинский и Павлышская школа в моей жизни / Валентина Рындак // Шкільна бібліотека. – 2004. – №6. – С.14 – 21.
4. Сметанський М.І. Діалог з опонентами / Сметанський М.І., Галузяк В.М. // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С.124 – 125.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Глазкова І.

– докторант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету

УДК. 37.032:37.015.3

**БАР'ЄР ЯК ФАКТОР ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
ТА ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті бар'єри розглядаються як суб'єктивно-об'єктивна категорія. Автор розкриває функції психологічного бар'єру, що носять деструктивний характер (гальмування, консервативна, деструктивна); та конструктивний характер (розвиваюча, творча, стимулююча, мобілізаційна, функція дозування, енергетизації та корекції, захисна, навчальна, виховна, стабілізуюча, регуляторна, адаптивна). У статті обґрунтовано, що бар'єри виконують провідну роль в динамізації та структуруванні практично будь-якої діяльності. Автор доводить, що знання функцій бар'єрів дає можливість використовувати останні у виховних і розвиваючих цілях.

Ключові слова: функція, діяльність, розвиток, бар'єр.

Глазкова І.

– докторант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету

**БАРЬЕР КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье автор раскрывает функции психологического барьера, которые носят деструктивный характер (торможение, консервативная, деструктивная); и конструктивный характер (развивающая, творческая, стимулирующая, мобилизационная, функция дозирования, энергетизации, коррекции, защитная, учебная, воспитательная, стабилизирующая, регуляторная, адаптивная). В статье обосновано, что барьеры выполняют ведущую роль в динамизации и структуризации практически любой деятельности.

Ключевые слова: функция, деятельность, развитие, барьер.

Glazkova I.

*– A Doctorate of Kharkiv National Pedagogical University after G. Skovoroda,
Candidate of Pedagogical Sciences an Associate Professor of the department of
Foreign Languages of Berdyansk State Pedagogical University*

BARRIER AS FACTOR OF PSYCHIAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY AND ACTIVITY

In the article the author describes the functions of a psychological barrier, which have destructive character (braking, conservative, destructive); and structural character (developing, creative, simulative; function of mobilization, dosage, correction, protection, regulation; educational, stabilizing, regulative, adaptive functions). It is grounded that barriers carry out a leading role in dynamization and structure of any activity.

Keywords: *function, activity, development, barrier.*

Постановка проблеми. Термін “бар’єр” в різних мовних системах розуміється як перешкода або перепона на шляху до будь-чого. У визначенні бар’єру ми розділяємо точку зору Р. Шакурова, на думку якого, бар’єри присутні там, де існує взаємодія між двома силами, і трактується як “...зовнішня і внутрішня перешкода, що чинить опір життєдіяльності суб’єкта, його активності” [11, с.8].

Специфіку бар’єру традиційно розглядають в контексті таких понять, як опір, гальмування, заборона, блокування. Всі ці ефекти носять обмежувачий характер. При цьому дані обмеження, з одного боку, блокують активність, а, з іншого – стабілізують і регулюють життєдіяльність [11].

Мета роботи полягає в розкритті розвиваючого потенціалу бар’єрів через їх функціональну характеристику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань різного роду проблем, утруднень, бар’єрів у навчальному процесі, дозволяє стверджувати, що розуміння бар’єрів не вкладається в понятійний апарат а ні психології, а ні педагогіки.

У контексті нашого дослідження вагомості набуває психологічний бар’єр, який на сьогоднішній день у більшості досліджень і наукових підходів трактується як психічний стан, що проявляється як неадекватна пасивність, та перешкоджає виконанню тих або інших дій; внутрішня перешкода психологічної природи: небажання, страх, невпевненість та ін. Психологічний бар’єр часто з’являється в ділових і особистісних взаємостосунках, заважаючи встановленню відкритих і довірливих відносин. Емоційний механізм психологічних бар’єрів полягає в посиленні негативних переживань і установок, асоційованих із завданням, – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки (наприклад, страх сцени). У соціальній поведінці психологічні бар’єри представлені

комунікативними бар'єрами (бар'єрами спілкування), що виявляються у відсутності емпатії, в жорсткості міжособистісних відносин [6].

У сучасній психологічній науці поняття бар'єру формується на високому рівні абстракції. По відношенню до окремої людини бар'єром можуть стати і закриті двері, й сходи, і недолік і недоступність необхідної інформації, і недолік власного інтелекту, самовладання, волі. Бар'єром може стати і недолік часу, і втома, і простір та ін. Бар'єр як психологічний феномен може бути представлений у формі відчуттів і переживань. Він може бути усвідомленим і підсвідомим.

Бар'єр – це суб'єктивно-об'єктивна категорія. Для слабкої, непідготовленої до діяльності людини він є нездоланною перешкодою, для людини підготовленої він не тільки не є перешкодою, але значною мірою реалізує її потребу в самоактуалізації. Зовнішні бар'єри нерозривно пов'язані з внутрішніми, вони не тільки сприяють їх прояву, але і продукують їх.

Аналіз вивченої психолого-педагогічної літератури дозволив виділити наступні функції психологічних бар'єрів:

- творча – спрямована на подолання перешкод, стимулює творчу активність;
- розвиваюча – сприяє розвитку і формуванню особистості й індивідуальності людини;
- стимулююча – активізує діяльність;
- виховна – формує систему ціннісних орієнтацій, розвиває духовні, моральні, інтелектуальні й фізичні якості особистості, здатність до самоорганізації;
- захисна – спрямована на стабілізацію особистості, відмежування свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту;
- навчальна – формує вміння долати перешкоди;
- емоційна – формує вміння усвідомлювати свої психічні стани і причини, що їх викликають;
- мобілізаційна – готує внутрішні ресурси організму для актуалізації, визначення міри та напряму їх активності;
- стабілізуюча – сприяє стабілізації емоційних і фізичних станів людини;
- функція гальмування – уповільнює процеси мислення та волі, стримує активність;
- регуляційна – регулює розвиток відносин в ситуаціях різного характеру;
- адаптивна – встановлює відповідність між потребами індивіда і його можливостями з урахуванням конкретних умов;

- деструктивна – виявляється в невдоволеності самим собою, заниженій самооцінці;
- функція дозування – перешкоди дозують розвиток та рух, визначають їх міру;
- функція енергетизації – енергія розвитку накопичується під впливом утримуючого її бар'єру;
- корекції – зіткнувшись з перешкодою, рух змінює свій напрям;
- консервативна – пов'язана з гальмуванням духовного потенціалу особи, що веде до розвитку замкнутості, що позбавляє людину її енергії та рішучості.

Корекція і дозування названі Р.Шакуровим регулюючою функцією бар'єрів.

Необхідно зазначити, що знання функцій бар'єрів дає можливість використовувати останні у виховних і розвиваючих цілях шляхом їх подолання. Зупинимось детальніше на розвиваючому потенціалі бар'єрів.

Поняття “бар'єр” багато в чому допомагає зрозуміти реалізований в психології принцип єдності пізнавальних і емоційних процесів. Існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісних відносин і бар'єрами [8]. Бар'єр створює такий внутрішній стан у суб'єкта, який визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ. Ми швидко емоційно охолоджуємося по відношенню до об'єкта, який хоч і достатньо привабливий, але досяжний. Наприклад, повітря, без якого неможливе життя, не сприймається нами як привабливий об'єкт через свою доступність. Привабливість більшості цінностей прямо пропорційна величині перешкоди, яку потрібно подолати для їх досягнення. Відсутність перешкоди знецінює предмет.

З бар'єрами пов'язані генетичні витоки пізнавального інтересу, в якому головну роль виконують ціннісно-інформаційні бар'єри, що створюють невизначеність в задоволенні потреби. Якщо є повна визначеність, то суб'єкт позбавляється очікування чогось радісного, що пов'язано з отриманням нової інформації або привласненням якого-небудь об'єкту. Полювання представляє для мисливця інтерес в першу чергу тому, що він достовірно не знає про його результати. Творча робота також цікава, перш за все, завдяки невизначеності, що таїться в ній (невизначеність цінності результату, визнання та ін.).

Пізнавальний інтерес істотно підвищується інформаційними бар'єрами, що виявляються у формі невідповідності нових знань раніше придбаним. Але, для того, щоб інтерес проявився, бар'єр не повинен сприйматися дуже великим, інакше він швидше налякає і відштовхне, ніж приверне увагу. Абсолютно нові знання, що потрапляють у свідомість індивіда без емоцій, що супроводжують будь-який бар'єр є байдужими для нього, оскільки не зустрічають внутрішнього опору.

При дослідженні генези цінностей необхідно врахувати наявність у людини не тільки потреб, але і тенденцій, що визначаються емоційними відносинами. До них Р.Шакуров відносить тенденції до динамізації, стабілізації і оптимізації [10].

Тенденція до динамізації визначається тим, що будь-які форми одноманітності, застою і монотонності викликають емоційний дискомфорт, тобто виступають в ролі ціннісних бар'єрів, що перешкоджають нормальній життєдіяльності організму.

Тенденція до стабілізації протилежна тенденції динамізації: психічні процеси прагнуть до стабілізації, внаслідок чого виникають стійкі образи, стереотипи, звички, переконання, смаки, ціннісні орієнтації, стійкі риси вдачі та ін. У якості бар'єра в цьому випадку виступає зміна системи, або одного з її параметрів.

Тенденція до оптимізації характеризує потребу індивіда до кращого задоволення потреби. “Краще – ворог гарного”. Людина ніколи не задовольняється досягненим. Їй приємна не стільки різноманітність, скільки різноманітність у бік поліпшення і посилення рівня задоволення її потреб. Як бар'єр в цьому випадку можна розглядати рівень досягнутого задоволення потреби за наявності усвідомлюваного шляху поліпшення цього рівня.

Все вищесказане свідчить про те, що цінності формується на основі емоціогенних тенденцій. Перешкоди, що заважають їх реалізації, викликають негативні емоції, і навпаки, чинники, що сприяють задоволенню потреби, викликають емоції позитивної модальності. Всі три перераховані тенденції виявляються на біологічному, психофізіологічному і психічному рівнях і пронизують життєдіяльність всіх систем організму, тому Р.Шакуров пропонує називати їх генеральними емоціогенними тенденціями [9]. При розгляді ціннісно-мотиваційних структур стає абсолютно очевидною роль бар'єру в розвитку психічних процесів в цілому.

Розвиток творчого мислення можна представити як шлях послідовного подолання бар'єрів цього вигляду, мова йде про інформаційно-перетворювальний “нерутинний” бар'єр [2]. Зовнішні бар'єри (поставлені завдання) розвивають мислення лише тоді, коли їх подолання упирається у внутрішні бар'єри (усвідомлена відсутність у готовому вигляді механізмів досягнення мети), які можуть бути пов'язані із не сформованістю навички адекватних розумових дій або іншими внутрішніми когнітивними суперечностями [1].

Рутинні бар'єри не викликають інтелектуальної напруги, тому і не розвивають розумові здібності. Розвиток здійснюється в процесі усунення дефіциту: у психіці відбуваються зміни, що компенсують недолік внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання бар'єрів. Таким чином, у найширшому понятті розвиток – це реакція організму на перешкоди, що заважають його життєдіяльності.

З поняттям “бар'єр” дослідники завжди зв'язували феномен волі. При цьому низка авторів (В.Селіванов [7]) надає перевагу зовнішнім бар'єрам, інші автори (А.Холмогорова, В.Іванников [3]) – внутрішнім. Волі протистоять не тільки емоційні прагнення і бажання. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто, долає фіксовану мотиваційну установку, відчуючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр.

Слід також зазначити, що розвиток волі відбувається у міру накопичення досвіду подолання внутрішніх мотиваційних бар'єрів.

Особливого значення поняття “бар'єр” набуває у теорії діяльності. Для кращого розуміння структури діяльності повинен бути відображений її динамічний характер, оскільки саме в динаміці виявляються основні її характеристики. Без руху немає самої діяльності. К.Платонов подібну модель діяльності, що складається з ланцюжка “мета – мотив – спосіб – результат”, так і називає “динамічною структурою діяльності” [5].

Ми дотримуємося припущення, що головну роль у динаміці і структуризації діяльності виконують бар'єри. Саме бар'єри, що заважають задоволенню потреб, дають імпульси до руху діяльності, обумовлюють її зміст і зміну фаз. Р.Х.Шакуров пропонує концептуальну модель динамічної структури діяльності, що складається із 4 фаз.

Первинна фаза діяльності – *орієнтовна*. Вона відбувається під впливом ціннісно-інформаційного бар'єру, що складається з двох блоків – ціннісного і інформаційного. Дефіцит цінності є первинним бар'єром, він актуалізує потребу. В ролі інформаційного блоку виступає вторинний бар'єр, що актуалізує і динамізує операційні системи.

Відправною точкою діяльності стає невдоволеність існуючим положенням, емоційний дискомфорт, тривога, занепокоєння. Окрім емоційних корелятивів актуалізована потреба включає також когнітивний і емоційно-вольовий компоненти, що містять уявлення про привабливі цінності, що знімають дискомфорт, а також інтерес, бажання, ваблення, що перетворюються на мотив тільки після включення динамізуючого механізму. Головний механізм динамізуючого ефекту – це інформаційний (вторинний) бар'єр. Він виявляється у відсутності інформації про необхідні цінності і можливості отримання доступу до них в тій ситуації, в якій знаходиться індивід. Інформаційний бар'єр дає поштовх до орієнтовних дій, які включають: збір інформації і первинний аналіз ситуації з позиції наявності в ній бажаних цінностей і з'ясування умов доступу до них; первинний аналіз бар'єрів і оцінку своїх можливостей для їх подолання; формування цілей; ухвалення рішення про продовження діяльності та її стратегії.

Друга фаза діяльності – *програмування*. Її мотиваційний потенціал складають спрямовані на дифузну мету прагнення, підготовлені

попередньою фазою. Як і в першій фазі, вони перетворюються на мотив, лише натрапивши на бар'єр. У якості перешкоди виступає структурно-інформаційний бар'єр. Оптимістичний прогноз (уявлення про реальність досягнень) сприяє постановці і рішенню проектувальних задач (початку проектувальної діяльності). Підсумком другої фази стає трансформація дифузної мети в конкретну мету і формування плану подальших дій, направлених на реалізацію цілей і задач діяльності в цілому. Надія переростає у віру в успіх, а ваблення і бажання – прагнення. Фаза закінчується рішенням реалізувати програму.

Третя фаза діяльності — *реалізація програми*. Вона складається з виконавчих дій, які стимулюються предметно-перетворювальним бар'єром. На цій фазі вирішуються намічені в програмі завдання. В процесі реалізації програми віра в успіх перетворюється на впевненість. Але при цьому іноді виявляються непередбачені частково, або зовсім непоборні бар'єри, які можуть знижувати надію на успіх. Це може викликати рішення про припинення діяльності, привести індивіда до розчарування, фрустрації, депресії. Виконавчі дії, на думку Р.Шакурова, володіють великим потенціалом мотивації, що деколи перевершує початкову мотивацію. Особливо це виявляється в навчальній діяльності: дуже велика напруга, невдачі, провали можуть викликати огиду до самої діяльності, і навпаки – успіх “окриляє”, додає нові сили і додаткову мотивацію.

Четверта фаза діяльності – *контрольно-корекційна*. Ця фаза обумовлена бар'єром неузгодженості, тобто передбачуваною невідповідністю результату діяльності заданим в програмі вимогам. Позитивні результати діяльності втілюються в отриманні доступу до бажаних цінностей, в повному або частковому досягненні мети, в отриманні відчуття задоволення. Психологічний результат, далеко не завжди усвідомлюється індивідом, виявляється в придбанні нових знань, умінь, здібностей, зміні самооцінки. Досягнуте часто втрачає чарівність відразу після отримання бажаного, і людина ставить вищі цілі, звідси – перманентність ціннісних бар'єрів і поліциклічність діяльності.

Бар'єри виконують вирішальну роль в конструюванні і динаміці діяльності. Ціннісні бар'єри актуалізують потребу, приводять її в активний стан. В результаті взаємодії актуалізованої потреби з вторинними бар'єрами народжуються інші складові діяльності: очікування, мотиви, дії, результати. Бар'єри забезпечують психогенез діяльності, значення якої полягає в подоланні перешкод, що заважають задовольнити потреби. При цьому потреба виступає в ролі енергетичної основи діяльності, а її причиною є бар'єр. Під його впливом потреба перетворюється на мотив, і вся діяльність набуває динаміки.

Р.Шакуров відповідно до структури і динаміки діяльності, виділяє наступні типи психологічних бар'єрів, які, на його думку, є стимулом розвитку діяльності:

1. *Ціннісно-інформаційний бар'єр*, що включає два взаємопов'язаних бар'єри: ціннісний, який є первинним бар'єром, що актуалізує незадоволені потреби (невдоволеність своїм положенням, емоційний дискомфорт, тривога та ін.), викликані певним дефіцитом цінностей; інформаційний (вторинний бар'єр), що виявляється в недоліку або відсутності інформації про необхідні цінності.

2. *Структурно-інформаційний бар'єр*, що полягає в неструктурованості й неорганізованості інформації, відсутності плану дій з подолання вторинних бар'єрів.

3. *Предметно-перетворювальний бар'єр*, що виступає у вигляді утруднень в розв'язанні запланованих у програмі діяльності завдань. Даний бар'єр може призвести до припинення діяльності, викликати фрустрацію, а іноді навіть депресію.

4. *Бар'єр розузгодження*, що виявляється як невідповідність результату діяльності заданим в програмі вимогам [11, с.115-118].

“Закон заперуди” Т.Ліпса [4], згідно якого в місці заперуди (перешкоди) починає концентруватися енергія, що дозволяє або обійти перешкоду, або подолати її, перегукується з моделлю динамічної структури діяльності Р.Шакурова, і дозволяє обґрунтувати розвиваючий потенціал процесу подолання бар'єрів діяльності, який полягає в бар'єрах оптимальних труднощів, що трансформуються у внутрішній план. Якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як трудність, діяльність не реалізує свою розвиваючу функцію. Розвиваюча функція втрачається і в тому випадку, якщо бар'єри дуже великі, в цьому випадку активність блокується, діяльність припиняється. Це було відмічено і З.Фрейдом, який указував на той факт, що залежно від характеру бар'єрів вони можуть виконувати по відношенню до індивіда і творчу, і руйнівну функцію. Для розвитку особистості велике значення має також оптимальна складність бар'єрів [12].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, психологічний бар'єр виконує функції, що несуть деструктивний характер (гальмування, консервативна, деструктивна) та негативно впливають на розвиток особистості, за умови, що бар'єри дуже великі, й не можуть бути подолані; та конструктивний характер (розвиваюча, творча, стимулююча, мобілізаційна, функція дозування, енергетизації та корекції, захисна, навчальна, виховна, стабілізуюча, регуляторна, адаптивна), коли долаються бар'єри оптимальної складності.

Особливу роль бар'єри виконують в розвитку людини, який може розглядатися як реакція організму на перешкоди, що заважають

життєдіяльності. У теорії діяльності бар'єр може трактуватися як завдання, розв'язання якого просуває людину до наміченої мети. Отже, бар'єри виконують провідну роль в динамізації та структуруванні практично будь-якої діяльності.

Література

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1.
2. Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. / В.В. Заботин. – Владимир, 1973.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М. – 1998.
4. Липпс Т. Руководство к психологии / Т. Липпс. – СПб. – 1907.
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М. – 1981.
6. Резниченко М.А. Гуманистические ценности в системе «учитель – школьный психолог» / М.А. Резниченко // Славянский мир: единство и многообразие. – Белгород, 1995.
7. Селиванов В.И. Дискуссионные вопросы психологии воли / В.И. Селиванов // Психологический журнал. – 1986. – № 6.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984.
9. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
10. Шакуров Р.Х. Теоретические проблемы исследования ценностей / Р.Х. Шакуров // Ценностные ориентации студентов вузов. – Набережные Челны, 1998.
11. Шиянов Е.Н., Котов И.Б. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б.Котов – М.: ИЦ «Академия», 2000 – 288 с.
12. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 415 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Коношенко Н.

- здобувачка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, керівник гуртка реабілітаційного центру „Смарагдове місто”

УДК 37.013.42

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ З ДЕВІАНТНИМИ ШКОЛЯРАМИ

В статті уточнено смисл понять „модель” і „моделювання”; визначено концептуальні положення процесу моделювання; обґрунтовано алгоритм побудови моделі соціально-педагогічної реабілітації девіантних школярів.

Ключові слова: моделювання, реабілітація, девіантні школярі.

Коношенко Н.

- соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета, руководитель кружка реабилитационного центра „Изумрудный город”

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА С ДЕВИАНТНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье уточнено смысл понятий „модель” и „моделирование”; определены концептуальные положения процесса моделирования; обосновано алгоритм построения модели социально-педагогической реабилитации девиантных школьников.

Ключевые слова: моделирование, реабилитация, девиантные школьники.

Konoshenko N.

- The competitor of chair of pedagogics of Slavansk state pedagogical university, the head of a circle of the rehabilitation centre „Emerald city”

THEORETICAL BASES OF MODELLING OF REHABILITATION PROCESS WITH DEVIATION SCHOOLBOYS

In article it is specified sense of concepts "model" and "modelling"; conceptual positions of process of modelling are defined; the algorithm of construction of model of socially-pedagogical rehabilitation deviation schoolboys is proved.

Keywords: modelling, rehabilitation, deviation schoolboys.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний період розвитку нашого суспільства потребує розв'язання важливих завдань щодо навчання, виховання, комплексної реабілітації девіантних дітей в умовах реабілітаційного центру. Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід

власної педагогічної діяльності дає підстави стверджувати, що ефективність подолання девіантної поведінки молодших школярів залежить від того, наскільки чітко організовується в закладі реабілітаційний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою соціально-педагогічної і психологічної роботи з девіантними учнями займалися Н. Агетик, І. Белінська, Н. Грінченко, Л. Козаков, Т. Малихіна, В. Оржеховська, Л. Просандаєва, А. Татенко, М. Фіцула. Проте аспект реабілітації девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів не знайшов достатнього висвітлення й аналізу у психолого-педагогічній літературі. Одним із шляхів рішення цієї проблеми ми вбачаємо розробку моделі реабілітаційної роботи з цією категорією дітей.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою цієї статті є розгляд теоретичних основ розробки моделі соціально-педагогічної реабілітації девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційного центру, наявність якої дозволить реабілітувати девіантних молодших школярів і в процесі реабілітаційної роботи відновити у даної категорії учнів порушені функції організму, компенсувати дефекти і соціальні відхилення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дисертаційному дослідженні розробка моделі передбачала рішення наступних підготовчих завдань:

- 1) уточнення смислу понять „модель” і „моделювання” у педагогічному аспекті;
- 2) визначення концептуальних положень моделювання процесу реабілітації девіантних молодших школярів;
- 3) обґрунтування алгоритму побудови моделі.

Вирішуючи *перше* поставлене завдання, ми визначили, що проблему педагогічного моделювання розглядали у своїх працях С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Балл, Р. Габдарєв, О. Дахін, Г. Коджаспірова, В. Полонський, В. Штофф та інші дослідники.

Розглянемо тлумачення терміна „модель” різними науковцями та бачення дослідниками соціально-педагогічного змісту даного поняття.

Зокрема, В. Штофф переконаний, що модель – це уявна або матеріально здійснювана система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінити його так, що його вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [1, с. 19].

Г. Коджаспірова в педагогічному смислі під моделлю має на увазі систему об'єктів чи знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості оригіналу, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [2, с. 86].

Модель, на думку В. Полонського, необхідна для оптимального спрощення структурно-логічних зв'язків об'єкта, відсівання випадкових і несуттєвих елементів. У дослідженні вона виконує функції схематичного відображення явища, становить собою результат абстрактного

узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про нього [3, с. 104].

Розглянувши сутність поняття „модель” перейдемо до похідного від нього терміну „моделювання”.

Процес моделювання – це відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для вивчення [3, с. 205].

Ю. Бабанський зазначає, що моделювання допомагає систематизувати знання про виучувані явища або процеси, підказує шляхи їх цілісного відображення, намічає більш повні зв'язки між компонентами, відкриває можливість для створення цілісних класифікацій. Створення спрощених моделей – дієвий засіб перевірки дійсності та повноти теоретичних уявлень про різні галузі знання. Дослідник переконаний, що модель має кілька застосувань: по-перше, вона визначає компоненти, які складають систему; по-друге, достатньо схематично та умовно представляє зв'язки між компонентами, при цьому внутрішні зв'язки модельованого об'єкта можна порівняти з внутрішніми зв'язками моделі; по-третє, модель генерує, породжує питання і остаточно стає інструментом для порівняльного вивчення різних аспектів процесу [5, с. 37].

В процесі конструювання моделі соціально-педагогічної реабілітації девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційного центру ми спиралися також на твердження про роль моделей у наукових дослідженнях: модель здатна виконувати функцію компактної організації факторів, визначити їх взаємодію та структуру, знайти відсутні фактори; модель має велике практичне значення для планування подальшого експерименту; модель дозволяє визначити конкретну форму застосування модельованої системи; модель може служити базою для кількісних розрахунків [6, с.18].

Вирішуючи *друге* поставлене при розробці моделі завдання, визначення концептуальних положень моделювання процесу реабілітації девіантних молодших школярів, ми брали за основу розуміння особистості дитини як складного біосоціального утворення, у якому провідним виступає соціальне ставлення дитини до світу і до себе. У своїй основі особистість молодшого школяра розглядається нами як сукупність його відносин.

Стрижневими відносинами як системою тимчасових зв'язків молодшого школяра з усією дійсністю можна вважати:

1. Ставлення до світу (яким він бачить світ, його уявлення про навколишню дійсність, що виникає в результаті неусвідомленого сприйняття, пізнання світу речей, ідей, відносин).

2. Відносини зі світом (способи практичної реалізації себе у взаємодії з оточуючим світом у процесі життєдіяльності).

3. Ставлення до себе (яким він уявляє самого себе і ким він є для себе).

Таким чином, логічною підставою для визначення педагогічного поняття „особистість дитини” нами обрано „ставлення”, що показує позицію особистості, її залежність від зовнішніх умов і в той же час

відбиває власне „я”. З одного боку, це може бути ставлення дитини до впливу на неї навколишнього середовища й виховання, чому відповідає група соціально-педагогічних умов, що визначають розвиток особистості дитини (заходи педагогічного впливу, умови життя, взаємини в родині, з оточуючими). І в цьому випадку молодший школяр виступає як об'єкт. З іншого боку, ставлення є активний початок саморозвитку, чому відповідає група природних умов розвитку особистості (природні задатки, особливості організму, в цілому, й центральної нервової системи, зокрема), і тут дитина є суб'єктом власного розвитку.

Крім того, у рефлексивний період свого розвитку девіантний молодший школяр може бути активним, що активно відстоює своє право бути особистістю як для дорослих, так і для однолітків.

Однак необхідно пам'ятати, що для школяра його ставлення до навколишньої дійсності, до людей (дорослих й однолітків) і до себе самого найвищою мірою пронизані емоціями й особистісним змістом.

Рішення *третього завдання* щодо обґрунтування алгоритму створення моделі дозволило встановити, що важливими для розробки власної моделі реабілітації девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційного центру є нароби О. Дахіна, який у своїй монографії „Педагогічне моделювання” зазначає, що сутність педагогічного моделювання полягає в проходженні об'єктом, який вивчається і перетворюється, трьох етапів змін [6].

Дослідник відзначає, що на *першому етапі* (етап формування моделі) необхідно виокремити у досліджуваному об'єкті головні якості, процеси, структуру, функції, стосовно яких відбувається його модельне дослідження; представити його якості не в повному обсязі, а в сукупності найбільш значущих, провідних, строго обмежених цілями моделювання, сторонах. Результатом цього є представлення об'єкта педагогічного моделювання в наочно-образній знаковій формі (опис, схема, таблиця, графік тощо), які забезпечують однозначність трактування результатів моделювання.

На *другому етапі* (етап перетворення моделі) здійснюються зміни виділених якостей моделі у певних умовах. Для даного етапу, відзначає О. Дахін, характерне формування педагогічних умов; моніторинг змін, які виникають у моделі; виявлення взаємозв'язку умов і результатів; аналіз тенденцій, які є результатом цієї роботи; визначення найбільш оптимального співвідношення між результатами й методами впливу на ту чи іншу педагогічну модель; здійснення відбору найбільш оптимальних варіантів отриманих результатів. Результатом цього етапу є фіксація змін, які відбулись після втручання дослідника у педагогічний процес.

Заключний, *третій етап* характеризується розробкою комплексу рекомендацій щодо педагогічного об'єкта на основі отриманих відомостей (процес перенесення результатів на об'єкт). Дослідник рекомендує на перших двох етапах досліджувати і перетворювати підлягати лише основні одиниці аналізу, провідні характеристики моделі. Тому перенесення

отриманих на моделі результатів її зміни на сам об'єкт є обґрунтованим. Комплекс рекомендацій щодо зміни цього об'єкта, який був вироблений на моделі, практично реалізується відносно об'єкта. [6, с.78 - 84].

Саме ці рекомендації використовувалися нами в дисертаційній роботі при розробці алгоритму моделі соціально-педагогічної реабілітації девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційного центру.

Висновки. Ефективність соціально-педагогічної реабілітації девіантних молодших школярів залежить від ряду соціально-педагогічних умов та факторів, серед яких, на нашу думку, чільне місце посідає системне бачення цієї проблеми. Вирішені у статті завдання щодо уточнення смислу понять „модель” і „моделювання”; визначення концептуальних положень моделювання процесу реабілітації девіантних школярів; обґрунтування алгоритму побудови моделі стали підґрунтям для розробки моделі соціально-педагогічної реабілітації девіантних молодших школярів, що є наступним кроком нашого дослідження.

Література

1. Штофф В. А. О роли модели в познании / В. А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1963. – 284 с.
2. Педагогический словарь : для студентов высших и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр “Академия”, 2005. – 174 с.
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
4. Педагогічний словник / АПН ; Ін-т педагогіки ; М. Д. Ярмаченко (відп. ред.), Н. Б. Копиленко (підгот.). – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
5. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПК и ПРО, 2005. – 229 с.

Макаренко А.

*– старший викладач кафедри валеології та корекційної медицини
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 614.2

СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН

В цій статті обґрунтовано значення здоров'я як пріоритетної соціальної цінності. Проаналізувати стан розробленості здоров'я як соціальної категорії в наукових роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Визначити чинники впливу на здоров'я людини, розкрити сутність рівнів прояву соціального здоров'я. Здоров'я розглядається не тільки як важливий суспільний та індивідуальний ресурс, а й як провідний показник життєздатності, рівня соціального благополуччя, гармонійності розвитку людини та суспільства. Різні аспекти соціального здоров'я, можна запропонувати до характеристики здоров'я

як соціальної категорії. Здоров'я як соціальну категорію у широкому значенні можна розглядати в контексті його суспільної зумовленості, опосередкованості широким спектром суспільних чинників - економічних, політичних, правових, ідеологічних тощо.

Ключові слова: соціальне здоров'я, соціальна категорія, чинники, рівні прояву здоров'я.

Макаренко А.

– старший преподаватель кафедры валеологии и коррекционной медицины
Славянского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

В этой статье обоснованно значение здоровья как приоритетной социальной ценности. Проанализировать состояние разработанности здоровья как социальной категории в научных работах зарубежных и отечественных научных работников. Определить факторы влияния на здоровье человека, раскрыть сущность уровней проявления социального здоровья. Здоровье рассматривается не только как важный общественный и индивидуальный ресурс, но и как ведущий показатель жизнеспособности, уровня социального благополучия, гармоничности развития человека и общества. Разные аспекты социального здоровья, можно предложить к характеристике здоровья как социальной категории.

Ключевые слова: социальное здоровье, социальная категория, факторы, уровни проявления здоровья.

Makarenko A.

– senior teacher of department of valeologi and correction medicine of the
Slavonic state pedagogical university

SOCIAL HEALTH AS SCIENTIFIC PHENOMENON

In this article grounded value of health as to the priority social value. To analyze the state of developed of health as to the social category in the advanced studies of foreign and domestic research workers. To define the factors of influencing on a health of man, expose essence of levels of display of social health. A health is examined not only as important public and индивидуальный resource but also as a leading index of viability, level of social prosperity, harmoniousness of development of man and society. Different aspects of social health, it is possible to offer to description of health as social category.

Keywords: social health, social category, factors, levels of display of health.

Постановка проблеми. Соціокультурні процеси, що відбуваються в Україні, взаємопов'язані зі всесвітніми тенденціями розвитку людства. В умовах глобалізації суспільства в національній системі освіти особливої актуальності набувають питання розвитку особистості в соціокультурному контексті, формування культури здоров'я підростаючого покоління. Актуальність здоров'я населення України, зокрема дітей шкільного віку, зумовлена критичним станом здоров'я школярів. Початкову школу з погіршеним станом здоров'я завершують близько 80% учнів. [4, с. 4].

Останнім часом відзначається не лише суттєве зменшення кількості здорових дітей, а й поширення серед них шкідливих звичок, знецінення культури здоров'я. Оскільки самій людині належить провідна роль у збереженні та зміцненні здоров'я, виборі способу життя, системи цінностей, ступеня гармонізації внутрішнього світу і відносин з оточенням, стає очевидним необхідність усвідомлення нею потреби бути здоровою. [3, с.14].

За даними Міністерства освіти і науки України різні порушення статури мають приблизно 60% дітей шкільного віку, відхилення від норми у серцево-судинній системі – 30 - 40%, неврози - 30%. Результати вибіркового дослідження цього ж міністерства показали, що 36% учнів загальноосвітніх шкіл України мають низький рівень здоров'я, 34% - нижче за середній, 23% - середній, 7% - вище середнього, і лише 1% - високий. [4, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню сутності здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені дослідження філософів, медичних працівників, соціологів М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Брехмана, Е. Булич, В. Войтенко, С. Громбах, В. Казначеева, В. Колбанова, Н. Куїнджі, І. Муравова, Ю. Лисицина, В. Петленко, Г. Сердюковської, Л. Сущенко, А. Щедріної; а також психолого-педагогічні дослідження Г. Власюк, Г. Голобородько, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцева, С. Лапаєнко, С. Свириденко, В. Оржеховської, Л. Татарникової та ін. вчених.

Аналіз літературних джерел надає нам можливість стверджувати, що категорія „здоров'я” є складною й багатозмістовною і потребує подальшого, дослідження і висвітлення.

Формулювання завдань статті. Проаналізувати стан розробленості здоров'я як соціальної категорії в наукових роботах зарубіжних і вітчизняних науковців, визначити чинники впливу на здоров'я людини, розкрити сутність рівнів прояву соціального здоров'я.

Виклад основного матеріалу. В українському суспільстві, як і в інших сучасних демократичних державах міжнародної спільноти, життя та здоров'я людей визнаються вищими соціальними цінностями. В останні роки спостерігаються певні зміни в законодавстві України в сфері охорони здоров'я в напрямі приведення до міжнародних правових норм, пріоритетів ВООЗ. Проте, як справедливо відзначає В. Кремень, „кожна окрема людина і народ у цілому повинні мати не тільки конституційне, а й реальне право на охорону здоров'я, відповідальність за нього лежить на суспільстві і державі” [4, с.4].

Як відомо, стан здоров'я людей залежить від багатьох чинників. За класифікацією американського вченого Роббінса, фактори, що впливають на здоров'я, можна розділити на чотири великі групи: спосіб життя (51 - 52% впливу); стан навколишнього середовища (20 - 21%); біологічні чинники (19 - 20%); обсяг і якість медичної допомоги (8 - 9%). [1, с.21]. Ця статистика свідчить про перевагу саме суспільних впливів на здоров'я і є підтвердженням думки про відповідальність суспільства та держави за

здоров'я, наявність протиріччя між декларованим і реальним правом людей на здоров'я.

У більшості праць зарубіжних і вітчизняних науковців здоров'я визначається не тільки як медико-біологічна, а й як соціальна категорія. Проте, як відзначає В. Оржеховська, соціальна складова здоров'я недостатньо описана і конкретизована. На нашу думку, аналіз здоров'я як соціальної категорії пов'язаний з інтерпретацією цього складного феномену в контексті категорії „соціальне”, виокремленням власне соціальної складової із сукупності суспільних впливів на здоров'я. „Категорія соціальне відображає особливу об'єктивну і суб'єктивну реальність, яка створюється людьми безпосередньо через буття в спільнотах. Ця реальність поєднує в собі риси, дії, вчинки людей, взаємини між ними, речі, норми, цінності, знаки, символи”. [6, с. 38].

Враховуючи різні аспекти категорії „соціальне”, можна запропонувати і відповідні підходи до характеристики здоров'я як соціальної категорії. Здоров'я як соціальну категорію у широкому значенні можна розглядати в контексті його суспільної зумовленості, опосередкованості широким спектром суспільних чинників - економічних, політичних, правових, ідеологічних тощо. Наприклад, визначаючи здоров'я через діалектичну єдність біологічного і соціального, Г. Царгородцев і А. Шиманов під „соціальним”, розуміють систему матеріальних і духовних факторів суспільного походження, що впливають на життєдіяльність людини та її здоров'я [7, с. 42].

Здоров'я як соціальну категорію у широкому розумінні характеризує і відомий російський соціальний гігієніст, соціолог медицини Ю. Лисицин: „Людина живе у суспільстві, її здоров'я залежить не тільки від її вроджених, успадкованих і закріплених рис, а передусім від суспільних відносин і соціальних умов, які врешті-решт визначаються характером суспільства” [5, с. 12].

Суспільна зумовленість здоров'я найбільш яскраво проявляється на рівні громадського здоров'я. Враховуючи, що це поняття у соціальній медицині використовується у кількох значеннях, слід підкреслити, що у даному разі йдеться про здоров'я населення або суспільний рівень здоров'я.

Громадське здоров'я є продуктом життєдіяльності суспільства, акумулюючи в собі результуючу впливу на членів суспільства всього спектра соціальних та інших чинників. Проте слід враховувати, що здоров'я є не тільки „продуктом життєдіяльності суспільства”, а й має зворотний вплив на суспільні процеси, загальний стан суспільного організму. „Від нього та його рівня значно залежать економічні ресурси, фізичний, духовний і моральний потенціал суспільства” [5, с. 89]. До цього слід додати і вплив рівня громадського здоров'я на політичні процеси, що відбуваються у суспільстві. Тому у межах широкого розуміння здоров'я як соціальної категорії можливо виокремлення та аналіз таких його складових як політичне, економічне, правове, моральне здоров'я тощо, а відповідно і розгляд проблеми здоров'я в

контексті політології, економічної теорії, правничих та інших наук, які виходять з найзагальнішого розуміння соціального.

Розмежують різні рівні прояву соціального: індивідуальний, груповий і загальносоціальний.

Аналіз здоров'я як соціальної категорії уявляється особливо результативним при розгляді проблем здоров'я на груповому та індивідуальних рівнях.

По-перше, врахування соціальних зв'язків і соціальних взаємодій, всієї специфіки життєдіяльності людей даної спільноти, включаючи і їх безпосереднє соціальне оточення, дозволяє пояснити диференціацію стану здоров'я для різних соціальних груп, виявити групи підвищеного ризику, представники яких потребують особливої уваги з боку суспільства, держави і відповідних соціальних інституцій: медицини та охорони здоров'я, освіти, релігійних та громадських організацій.

По-друге, на відміну від громадського здоров'я, поняття „здоров'я індивіда” не є суворо детермінованим, що пов'язано з різноманіттям чинників, що впливають на здоров'я людини, і великим діапазоном індивідуальних коливань основних показників життєдіяльності [2, с. 24]. Проте це не дає підстави розглядати здоров'я як соціальну категорію лише на суспільному і груповому рівнях, нехтуючи здоров'ям індивіда. Рівень індивідуального здоров'я залежить від комплексу факторів: ендогенних та екзогенних, генетично успадкованих і набутих. На відміну від біологічних, соціально-психологічні чинники індивідуального здоров'я виступають в єдності об'єктивних і суб'єктивних компонентів.

На рівні індивідуальної свідомості соціальне здоров'я як феномен характеризується трьома специфічними рисами: тісним взаємозв'язком суб'єктивно-об'єктивних характеристик; довгостроковістю змін стану здоров'я; постійною наявністю цієї цінності (поряд з цінністю людського життя). [2, с. 25].

Ставлення людини до здоров'я, місце здоров'я в її ціннісній ієрархії, її загальна життєва спрямованість як особистості є суб'єктивними детермінантами індивідуального способу життя і, зокрема, поведінки, пов'язаної зі здоров'ям. Саме аналіз здоров'я як об'єкта соціального аналізу передбачає тлумачення цього складного феномену в єдності його об'єктивних і суб'єктивних компонентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Поняття „соціальне здоров'я” ми уявляємо об'ємною системою, що містить у собі величезний сенс. Тобто, здоров'я – важливий чинник для реалізації мети, намірів і дій, як окремої людини, так і соціуму в цілому.

Вивчення наукових робіт зарубіжних і вітчизняних науковців з проблеми дослідження дало можливість інтерпретувати соціальне здоров'я як соціальну категорію та рівні його прояву.

У світлі ціннісного підходу – соціального здоров'я можна визначити як особистісну цінність що має свою історію й вимагає усвідомленого ставлення до нього як до мети, до здійснення якої повинна прагнути людина, щоб прожити довге і щасливе життя. Подальші дослідження передбачається провести у напрямку вивчення девіацій соціального здоров'я різних категорій дітей та молоді, соціально – педагогічної профілактики та корекції.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумье о здоровье / Н. М. Амосов. // – [3-е изд., доп., перераб.]. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – Ростов на н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
3. Куинджи Н. Н. Валеология : пути формирования здоровья школьников: метод. пособ. / Н. Н. Куинджи. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 265 с.
4. Кремень В. Г. Освіта в Україні: Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2001. – № 47. – С. 4 – 6.
5. Лисицин Ю. П. Здоровье населения и современные теории медицины / Ю. П. Лисицин. – М. : Медицина, 1982. – 328 с.
6. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні дітей і підлітків / В. М. Оржеховська // Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти. – К., 1997. – С. 35–43.
7. Царегородцев Г. И. Общая патология человека и методология медицины / Г. И. Царегородцев // Вестник Российской академии медицинской. – 1998. – № 10. – С. 41 – 45.

Николаєва В.

– доцент кафедри філософії та соціології Макіївського економіко-гуманітарного інституту, кандидат педагогічних наук

УДК 37.013.42-364.048.6

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ

В статті розглядаються питання діагностики проблем розвитку підлітків із сімей груп ризику. Діагностична функція соціально-педагогічної діяльності допомагає виявити специфіку проблем обраної групи впливу. Завдяки діагностиці підвищується ефективність процесу соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику.

Позитивно слід оцінити значний інтерес у вітчизняних педагогів до різних аспектів виховання й організації соціально-педагогічної роботи з підлітками. Найбільш ефективним напрямком роботи з підлітками із сімей груп ризику є соціально-педагогічна реабілітація, що тісно пов'язана з процесом соціальної адаптації. У процесі соціально-педагогічної реабілітації явищем, найбільш доступним для аналізу буде соціальна

ситуація, у якій перетинаються такі складні компоненти, як особистість підлітка, соціального педагога, сім'я, що відноситься до групи ризику, середовище, суспільство. Діагностика соціальної ситуації підлітків із сімей груп ризику дозволяє виділити фактори: індивідуально-особистісні, міжособистісного спілкування й сімейного виховання.

Сформульовані критерії ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації: адекватна сформованість Я-концепції, соціально-комунікативна компетентність, психологічну атмосфера сім'ї. Особливу увагу приділено характеристиці обраних критеріїв. Наприкінці статті робиться висновок, що підлітки із сімей груп ризику – це категорія дітей, які потребують особливої уваги з боку психологів, соціальних педагогів і необхідності комплексного вирішення їх проблем.

Ключові слова: діагностика, соціальна адаптація, соціально-комунікативна компетентність, психологічне здоров'я сім'ї.

Николаева В.

– доцент кафедри філософії і соціології Макеєвського економіко-гуманитарного інституту, кандидат педагогічних наук

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУПП РИСКА

В статье рассматриваются вопросы диагностики проблем развития подростков из семей групп риска. Значительное внимание уделено выявлению факторов, которые влияют на подростков из семей групп риска: индивидуально личностные, межличностного общения и семейного воспитания. Сформулированы и охарактеризованы критерии эффективности процесса социально-педагогической реабилитации.

Ключевые слова: диагностика, социальная адаптация, социально-коммуникативная компетентность, психологическое здоровье семьи.

Nikolaeva V.

– ass. of Professor department of philosophy and sociology, Makeevka Institute of Economics and Humanities, candidate of pedagogical science

DIAGNOSIS OF THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS FROM THE FAMILY OF RISK GROUPS

In the article the questions of diagnostics of problems of development of teenagers are examined from the family of risk groups. Considerable attention is spared the exposure of factors which influence on teenagers from the family of risk groups: individually personality, interpersonality intercourse and education of family. Formulated and described criteria's efficiency of process of social-pedagogical rehabilitation.

Keywords: diagnostics, social adaptation, social-communicative competence, psychological health of family.

Постановка проблеми. Ефективність соціально-педагогічної діяльності зумовлюється, в першу чергу, реалізацією всіх її функцій. Провідною функцією є діагностична. Діагностична функція соціально-педагогічної діяльності покликана виявляти окремі аномалії в певному

мікросоціумі, конкретизувати проблему клієнта та виявляти індивідуальні та специфічні особливості клієнта чи певної групи, що дозволяє адекватно розв'язувати соціально-педагогічні завдання.

Педагогічна діагностика подібна дзеркалу для педагогічної теорії, в якому відображається складний процес формування особистості зі своєю ієрархічною структурою, протиріччями, динамікою й співвідношенням різних компонентів. Видатний педагог К.Ушинський приділяв діагностиці у виховному процесі особливе місце: „Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перед усім пізнати його теж у всіх відношеннях...”[1].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Слід підкреслити, що не знижується інтерес до різних аспектів виховання й організації соціально-педагогічної роботи з підлітками у вітчизняних педагогів: В.Демиденко, Н.Кузан, Н.Сінькевич, Л.Потапюк, Л.Просандєєва, Л.Чуриліна (формування у підлітків світогляду, ціннісних орієнтацій); В.Дорошенко, В.Кіндрат, О.Коржова, О.Карпенко, І.Кравченко, Н.Остапіна, І.Романишин, І.Шевчук, Л.Ярова (виховання підлітків в позаурочний час); Ж.Омельченко, О.Вакуленко, О.Жабокрицька, О.Кузьменко, С.Лапаєнко (формування у підлітків здорового способу життя); В.Оржеховська, П.Вівчар, С.Горенко, І.Козубовська, Л.Повалій, Г.Пономаренко, І.Парфанович, В.Ролінський, В.Терещенко, І.Хозраткулова, І.Шишова, Н.Щербак (профілактика девіантної поведінки і насильства) та ін.

Дослідники (Р.Байярд і Д.Байярд, А.Баташев, С.Бєличева, Л.Божович, А.Боссарт, З.Зайцева, І.Кон, В.Постовий, В.Лєві, В.Лісовський, О.Мудрик, М.Плоткін, К.Поліванова, І.Соловйова, Т.Титаренко, Н.Хімїон, Д.Ярцев та ін.), звертаючись до розгляду питань складнощів підліткового віку, визначають відповідні характеристичні риси формування, що дозволяють краще зрозуміти як процес розвитку особистості підлітка, так і особливості його поведінки, ставлення до людей тощо.

Разом з тим, серед наукових досліджень, що стосуються проблем підлітків з різних категорій сімей, ще недостатньо робіт, де розглядаються діагностика проблем підлітків саме з сімей груп ризику, на підставі якої необхідно здійснювати соціально-педагогічну реабілітацію означеної категорії дітей.

Постановка завдання. Основною метою нашої статті є теоретичне обґрунтування критеріїв соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику через аналіз проблем, що виникають у них в процесі розвитку.

Необхідно зазначити, що процес реабілітації тісно пов'язаний з процесом соціальної адаптації.

Соціальна адаптація — основний механізм соціалізації, що реалізується в процесі активного пристосування індивіда до умов соціального середовища [2].

При соціально-психологічній адаптації відбувається формування соціальних якостей спілкування, поведінки й діяльності, прийнятих у суспільстві, завдяки яким особистість реалізує свої прагнення, потреби, інтереси й може самовизначитися.

Під соціальною адаптацією підлітків із сімей груп ризику маються на увазі способи компенсації обмежень життєдіяльності через регулювання, гармонізацію взаємодії індивіда із середовищем.

Як об'єкт соціальної інтеграції підліток із сім'ї групи ризику виступає в трьох соціально-рівневих вимірах. Перший з них – індивідуально-особистісний рівень; другий – рівень малої референтної групи, до якої входить підліток й взаємодія з нею; третій вимір – рівень психологічного здоров'я сім'ї підлітка.

Адаптація може здійснюватися на самих різних рівнях взаємодії організму й середовища (біологічному, психофізіологічному, соціальному й ін.). Соціальна адаптація – процес ефективної взаємодії із соціальним середовищем, що супроводжується задоволенням основних соціогенних потреб людини, що виправдує рольові очікування групи, й проявляється в переживанні стану самоствердження й свободи вираження творчих здатностей.

Як стверджує Е.Наберушкіна: „Соціальна адаптація індивіда залежить від його індивідуально-суб'єктивних властивостей так і від зовнішньо-об'єктивного фактору” [3].

Усяке співвіднесення зовнішніх обставин і внутрішніх змін народжує проблему відносин особистості, у які вона вступає у всіх „соціальних ситуаціях розвитку”, як назвав їх Л. Виготський. „Варто визнати, – пише Л.Виготський, – що до початку кожного вікового періоду складається зовсім своєрідне, специфічне для даного віку, єдине й неповторне відношення між дитиною й навколишньою його дійсністю, насамперед соціальної. Це відношення ми назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці”. Соціальна ситуація – вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку протягом даного періоду. Крім того, вона визначає й „той шлях, де дитина здобуває нові й нові властивості особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку” [4].

Особистість у процесі формування виявляється як би під дією трьох сил, що визначають її рух до мети, розглянутої, з одного боку, соціально, а з іншого боку – індивідуально. Що ж це за сили? Перша – це різні за рівнем потреби людини, які об'єктивуються в мотивах діяльності. Не викликає сумніву точка зору психологів, що вважають потреби основною рушійною силою в розвитку людини. Друга – активність, що породжує відношення особистості до навколишнього світу. Третя чинність – спрямованість, що визначає розвиток і формування особистості.

Індивідуальні і соціальні відмінності в цих трьох рушійних силах визначають для педагогічної діагностики три точки характеристики впізнавання особистості, тобто семантичний (багатомірний) простір.

Але якщо особистість підлітка як об'єкт педагогічної діагностики досить визначена, то інші компоненти процесу соціально-педагогічної реабілітації можна розглядати сьогодні з декількох точок зору. Одні вчені вважають, що дослідження педагогічного процесу необхідно вести, розглядаючи окремо, наприклад, змістовну й організаційну сторони. Інші вчені при вивченні процесу виділяють його етапи й вважають, що в дослідженні треба виділяти *діагностику цілей, діагностику засобів і діагностику результатів* [5].

Життєвий досвід підказує, що ніяке явище не пізнаване відразу все, цілком. Для ґрунтовного вивчення чого-небудь ми завжди прагнемо знайти відправну точку, що допоможе нам надалі охопити явище, оцінити його як щось цілісне. У процесі соціально-педагогічної реабілітації явищем, найбільш доступним для аналізу, відправною його точкою буде соціальна ситуація, у якій перетинаються такі складні компоненти, як особистість підлітка, соціального педагога, сім'я, що відноситься до групи ризику, середовище, суспільство.

Таким чином, із вище викладеної концепції визначається, що на підлітка із сімей групи ризику оказують вплив три групи факторів:

1. Індивідуально-особистісні фактори, які впливають на формування Я-концепції підлітка.

2. Фактори міжособистісного спілкування.

3. Фактори сімейного виховання.

У кризові моменти особистісного розвитку вирішення людиною проблеми адаптації може розглядатися в якості одного з важливих. Серйозні соматичні, гормональні, фізіологічні й інші конституціональні зміни нерідко випереджають адекватні психічні та поведінкові реакції, приводячи до зниження адаптивного потенціалу.

Насамперед, порушена соціальна адаптація, пов'язана з розбіжністю в Я-концепції, її негативною спрямованістю й низькою самооцінкою приводять до порушень психологічного здоров'я, тому першим критерієм ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації підлітка є адекватна сформованість Я-концепції.

Як стверджує І.Бех, у структурі спілкування сучасного підлітка спостерігаються значні зміни. Якщо раніше домінантним було становище у структурі спілкування з однолітками і друзями, то нині значущим для них є й спілкування з батьками. Останнє місце у структурі спілкування посідає спілкування з учителями та іншими дорослими [6]. Тому другим критерієм ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації є *соціально-комунікативна компетентність* особистості підлітка.

Соціально-комунікативна компетентність – це здібність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відношень.

Родинні суперечності й конфлікти, причини яких найчастіше пов'язані з двоякістю як батьківського сприйняття і ставлення, що

відображає реально суперечливий статус підлітка у світі соціальних відносин: (ще не дорослий, але вже не дитина), так і з двоєкістю усвідомлення себе самим підлітком. Що ж заважає йому „знайти себе”? Насамперед, це невміння спілкуватися з людьми. Підліток не відчуває потреби включитися в соціальний контакт або відчуває страх цього. Найчастіше до цього призводить дефіцит спілкування в родині. У таких сім'ях діти ростуть сором'язливими, боязкими, тривожними або, навпаки, надагресивними.

В останнє десятиліття цей феномен стає особливо цінним у сім'ї, йому приділяється значна увага представниками науки й практики. Так, згодом, у самій життєдіяльності родин, практиці соціальної роботи з нею й наукових пошуках виникло нове поняття „психологічне здоров'я сім'ї” [7]. Родиною воно сприймається як невід'ємний компонент благополуччя й умова нормального її функціонування на різних стадіях життєдіяльності. У практиці соціальної роботи воно дедалі частіше стало проявлятися у вигляді мети діяльності соціальних працівників, соціальних сімейних педагогів або фахівців із соціальної роботи, що здійснюють надання допомоги сім'ї. Тому третім критерієм ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації ми обираємо психологічну атмосферу сім'ї.

Це дозволило сформулювати критерії ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику: адекватна сформованість Я-концепції, комунікативна компетентність і психологічна атмосфера сім'ї, які мають три рівні (високий, середній, низький) [8].

Висновки. Аспектний аналіз наукових джерел показав, що, по-перше, більшість учених стурбована зростанням кризових станів в підлітковому віці, які можуть стати причиною появи девіантної поведінки; по-друге, проблеми підлітків загострюються і збільшуються, якщо на них додатково діють психотравматичні фактори, серед яких – неправильне сімейне виховання.; по-третє, підлітки із сімей груп ризику – це категорія дітей, які потребують особливої уваги з боку психологів, соціальних педагогів і необхідності комплексного вирішення їх проблем за допомогою соціально-педагогічної реабілітації.

Література

1. Мудрость воспитания: книга для родителей / сост. Б.М.Бим-Бад, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов. – М.: Педагогика, 1989. – 304 с.
2. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. и др. // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С.68-79.
3. Технология социальной работы: учебник / А.А. Чернецкая и др. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 400 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 4. – С. 5 – 242.
5. Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

6. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук.видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
7. Торохтий В.С. Методика оценки психологического здоровья семьи / В.С. Торохтий. – М.: МГПУ, 2002. – 97 с.
8. Николаєва В.І. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / В.І.Николаєва. – Луганськ, 2009. – 234 с.

Перейма В.

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 377. 154

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ АЛКОГОЛЮ

В статті здійснено аналіз наукових праць вітчизняних дослідників, присвячених проблемі профілактики та реабілітації проявів різних негативних явищ, у тому числі й дитячого алкоголізму, в поведінці підлітків. Автором відзначено особливості й тенденції підліткової алкоголізації та виявлено соціально-педагогічні причини вживання сучасними підлітками алкоголю та обґрунтовано вплив мікросоціуму на формування в підлітків негативного відношення до вживання алкоголю, соціальної позиції в різних життєвих ситуаціях. В статті наводяться статистичні дані щодо ситуації вживання алкоголю підлітками та наведено результати вивчення відношення до вживання підлітками алкоголю з боку однолітків. Розглядаються закономірності підліткової алкоголізації, а також розкривається відношення батьків до проблеми вживання алкоголю їхніми дітьми.

Ключові слова: підлітки, вживання алкоголю, негативне відношення, соціальне середовище.

Перейма В.

– соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ АЛКОГОЛЯ

Автором выявлены социально-педагогические причины употребления современными подростками алкоголя и обосновано влияние микросоциума на формирование у подростков отрицательного отношения к употреблению алкоголя, социальной позиции в разных жизненных ситуациях. В статье приводятся статистические данные о ситуациях употребления алкоголя подростками. Рассматриваются тенденции подростковой алкоголизации, а также раскрывается отношение родителей к проблеме употребления алкоголя их детьми.

Ключевые слова: подростки, употребление алкоголя, отрицательное отношение, социальная среда.

Perejma V.

the competitor of chair of pedagogics of Slavaynsk state pedagogical university

THE SOCIALLY-PEDAGOGICAL REASONS OF THE USE BY TEENAGERS OF ALCOHOL

The author establishes the socially-pedagogical reasons of the use by modern teenagers of alcohol and influence of microsociety on formation at teenagers of the negative relation to the use of alcohol, a social position in different vital situations is proved. In article statistical data about situations of the use of alcohol are cited by teenagers. Tendencies teenage alcoholuse are considered, and also the relation of parents to a problem of the use of alcohol their children reveals.

Keywords: teenagers, the alcoholuse, the negative relation, the social environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні трансформації останніх років помітно позначаються на морально-психологічному кліматі нашого суспільства. Стримуючими факторами на шляху демократичних перетворень є різні прояви соціального негативізму, до числа яких ставиться й алкоголізація окремих груп населення. Особливу тривогу викликають пияцтво й алкоголізм дітей і підлітків.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі профілактики та реабілітації проявів різних негативних явищ, у тому числі й дитячого алкоголізму, у поведінці підлітків присвятили свої праці Г. Золотова, С. Коношенко, Л. Міщик, С. Омельченко, В. Оржеховська та ін. Вплив соціального середовища на формування особистості досліджували І. Бех, І. Зверева, Г. Лактіонова, С. Харченко та інші вітчизняні науковці. Не зважаючи на чисельність проведених досліджень проблема виникнення і проявів дитячого алкоголізму залишається, на наш погляд, недостатньо вивченою.

Метою цієї статті є виявлення соціально-педагогічних причин вживання сучасними підлітками алкоголю та обґрунтування впливу мікросоціуму на формування в підлітків негативного відношення до вживання алкоголю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в Україні відзначаються наступні особливості й тенденції підліткової алкоголізації:

- високий темп росту підліткової алкоголізації;
- тенденція до зниження віку осіб, що вживають алкогольні напої;
- фемінізація (все більша кількість дівчинок-підлітків починає вживати алкогольні напої);
- прагнення дорослих, що постійно зростає, дистанціюватися, піти від проблем підліткової алкоголізації, перекласти їхнє рішення на правоохоронні органи [1, с. 23].

Г. Лактіонова зазначає, що в підлітків-початківців у вживанні спиртного велику роль грають механізми наслідування й проста цікавість.

Немаловажне значення має при цьому такий психологічний фактор, як підвищене прагнення до самостійності, самоствердження. Нерідко пияцтво в підлітків є проявом реакції опозиції, емансипації. Випиваючи, підліток прагне подолати характерну для нього тривожність й одночасно знизити вплив самоконтролю [2].

Треба відзначити, що на уявлення молоді про себе як про соціальну групу певною мірою впливає сформований у суспільстві стереотип стосовно неї. Найбільше занепокоєння в цій ситуації викликає те, що зазначений стереотип приймається сучасною молоддю й стає тим соціальним кліше, якому молоді люди намагаються відповідати, щоб бути включеними у своє середовище. Тому й уживання спиртних напоїв розглядається як невід'ємна риса сучасної молодої людини [3].

Серед різноманітних причин вживання підлітками алкоголю, що виділяються різними авторами, ми в своєму дослідженні наголошуємо на групі причин соціального характеру, які, на нашу думку, набувають останнім часом все більшого значення.

Неповнолітній, що починає вживати алкоголь, перебуває у своєрідній соціальній ситуації: з одного боку, потужний пресинг рекламних пропозицій нового стилю життя, пов'язаного із вживанням пива, пошук нових відчуттів у поєднанні з домінуючими в підлітка мотивами цікавості й наслідування кумирам; з іншого боку - байдужість і некомпетентність однолітків, значущих дорослих, у тому числі батьків.

У цьому випадку термін „соціальна ситуація” розуміється нами в тому значенні, що надавав йому Л. Виготський, і визначається як відношення підлітка до свого соціального оточення (точніше, переживання своїх соціальних відносин).

У нашому дослідженні ми ставимо метою вивчення відношення до вживання підлітками алкоголю з боку дорослих й однолітків. Реалізуючи цю мету, в 2010 р. ми провели опитування серед учнів 7 - 9-х класів загальноосвітніх шкіл м. Добропілля Донецької області, їхніх батьків і педагогів. Дитяча вибірка представлена 156-ма підлітками, вік опитуваних 13-15 років, співвідношення осіб чоловічої й жіночої статі приблизно однакове. В опитуванні батьків взяло участь 68 чоловік у віці від 33 до 42 років, з них 60 % осіб жіночої статі й 40 % чоловічого.

За одержаними даними, серед добропільських школярів 85 % підлітків у віці 13-15 років уже пробували алкоголь, переважно пиво, що у більшості випадків вживається систематично (60 % підлітків почали пити його з 11 років).

У ході опитування учнів ми спробували виявити особливості поведінкової активності підлітка щодо вживання алкоголю. Аналіз одержаних даних дозволяє виявити одну загальну тенденцію, яка полягає в тому, що на початку навчання в 9-му класі різко зростає число учнів, які систематично вживають алкоголь. Частка дітей, які регулярно вживають пиво (раз у тиждень і частіше) від 7-го до 9-му класу зростає з 3,9 до

73,1 %; частка підлітків, які вживають горілку й інші міцні спиртні напої в 9-му класі, у порівнянні з 7-м, збільшується з 1,9 % до 34,6 %.

Подібне збільшення числа підлітків, схильних до вживання алкоголю, на наш погляд, не може пояснюватися тільки проявом кризи підліткового віку, при якому ймовірність девіантної поведінки у цілому зростає. Для більш детального вивчення причин цього явища ми провели анкетування учнів, спрямоване на виявлення провідних мотивів вживання ними алкогольних напоїв.

Як показують результати опитування, проведеного серед учнів, що зізналися в наявності досвіду вживання алкоголю, найбільш значущими для них при цьому виявляються: „бажання виглядати старше свого віку”, посилення на „престижність” подібного типу поведінки серед однолітків і з боку дорослих, зняття комплексів і полегшення спілкування.

Отже, одержані матеріали показують, що прагнення до особистісного самоствердження в найближчому соціальному оточенні виступає як значущий мотив, що визначає схильність до такої форми девіантної поведінки, як вживання алкоголю. При цьому варто враховувати, що думка групи однолітків є для підлітка більш значущою у плані здійснюваних ним вчинків, ніж ті цінності, які диктують йому дорослі.

Як показали результати нашого опитування, більшість учнів (82,9 % від числа підлітків, що зізналися в наявності досвіду вживання алкогольних напоїв) воліє приховувати від батьків факти вживання алкоголю. При цьому зі збільшенням віку відзначається зниження частки тих, хто дотримується подібної тактики.

Одержані дані можуть свідчити як про зниження для старших підлітків цінності батьківської думки, так і про збільшення лояльності до цього факту з боку дорослих.

Для перевірки зазначеного припущення ми провели опитування батьків з метою виявлення ступеня їхньої заклопотаності проблемою захоплення неповнолітніх вживанням алкогольних напоїв. Батьківській аудиторії було запропоновано питання, при відповіді на які були отримані такі дані:

-100 % батьків висловили заклопотаність цією проблемою, при цьому 89 % вважають, що їхня дитина не вживає спиртні напої (нагадаємо, що 33,3 % всіх опитаних підлітків зізналися в систематичному вживанні алкоголю);

-92,1 % батьків мають намір усіяко запобігати подібним фактам поведінки своїх дітей, але в той же час 14 % вважають прийнятним вживання дітьми алкоголю „по святах і під наглядом дорослих”;

-51,5 % батьків вважає, що причиною залучення дітей у процес вживання алкоголю є негативний вплив однолітків, і лише 18,7 % заявили про відповідальність родини за подібну поведінку дитини.

Отже, при загальній заклопотаності проблемою вживання алкоголю неповнолітніми, відзначається недостатня поінформованість батьків про

вживання алкоголю власними дітьми, а також неадекватні ситуації розуміння ролі родини в процесі запобігання ранньої алкоголізації підростаючого покоління.

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволили виділити основні соціально-педагогічні причини вживання учнями підліткового віку алкоголю та недостатньо ефективної педагогічної роботи з попередження зазначеного негативного явища: по-перше, це лояльне відношення однолітків до зловживання їхніми товаришами алкоголю; по-друге, це недостатня поінформованість батьків про реальне відношення їхніх дітей до вживання напоїв, до складу яких входить спирт; по-третє, нерозуміння батьками ролі родини в процесі профілактики вживання алкоголю неповнолітніми. На ці недоліки, на наш погляд, варто опиратися при цільовій допомозі й підтримці дітей і підлітків, при створенні профілактичних і реабілітаційних програм, а в цілому, для правильного й ефективного виховання підростаючого покоління як у сім'ї, так і в суспільстві. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і подальшого вивчення потребують питання формування у дітей негативного відношення до алкоголю, організації профілактично-виховної роботи щодо попередження вживання дітьми алкоголю в умовах сім'ї, загальноосвітніх, позашкільних й оздоровчих закладів.

Література

1. Белінська І. А. Психологічні типи відхилень у розвитку особистості підлітків з алкогольно узалежненою сім'ї : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Белінська Інна Анатоліївна. – К., 2000. – 225 с.
2. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади : [метод. матеріали до тренінгу] / Г. М. Лактіонова (заг. ред.), Н. В. Зимівець (авт.-упоряд.). – К. : Наук. світ, 2004. – 205 с.
3. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
4. Соціалізація і соціальне виховання : [навч. посіб.] / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва, О. М. Дікова-Фаворська. – Житомир : Полісся, 2006. – 216 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

1. БОБИЛЕВА Я., КУЗУРМАН А. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	3
2. БОГДАНОВА Н. СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ КУЛЬТУРОЛОГІЇ	3 9
3. БОРИСОВ В., ВІЛЬШ ІОЛАНТА, БАТУРІН С. ЗМІСТ ІНФОМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	20
4. БОРИСОВА С. ЕТНОДИЗАЙН ЯК ЯВИЩЕ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ.....	27
5. БРИК Т. ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА ЛЕКСИКА ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРИ ФОРМУВАННІ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КУРСАНТІВ.....	32
6. БУРЧАК Л. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ.....	38
7. ВОРОХ А., МАКОВЕЦЬКА В. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ UV SCREEN CAMERA ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ.....	47
8. ЛЕБІДЬ А., БЕРЕСТОВИЙ А., ГУРОВ І. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ОСЛДР З СТАЛИМИ ДІЙСНИМИ КОЕФІЦІЄНТАМИ МАТРИЧНИМ МЕТОДОМ ЗА ДОПОМОГОЮ ПАКЕТА ПРОГРАМ MATHCAD	56
9. ЄГОРОВА Ю. СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	68
10. ІВАШКО О. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ).....	76

11. КРАВЧЕНКО Л., КОРНОСЕНКО О.	
РЕСУРСНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	83
12. ЛІЦМАН Ю., МАРЧЕНКО Л., ЛЕБЕДЄВ С.	
ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ХІМІЇ.....	90
13. ЛОЗИЦЬКА С.	
ІНФОРМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	98
14. ЛУК'ЯНОВА Ю.	
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	104
15. МАКАРОВА Т.	
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІН ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ.....	109
16. НІЗОВЦЕВ А.	
ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	120
17. ОЛІЙНИК Ю.	
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА МОДЕЛЕЙ ТЕСТІВ ЗА РІВНЯМИ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ З ЕЛЕКТРОМАГНІТНИХ ПЕРЕХІДНИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИКІВ.....	128
18. ОСІПЕНКО К.	
РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ SUN RAV.....	137
19. САЯПНА С.	
ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ.....	147
20. СТЕПЧУК В.	
ОБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ	152
21. ТКАЧ Г.	
НАПРЯМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ У ПРАКТИКУ ШКІЛ.....	159

22. ТУПЧЕНКО В., СОРОКІНА О., ПУШ А.	
ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	166
23. ЧУГУЙ Л.	
РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ	172
24. РЕШЕТОВА І.	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	177
25. МАРАХОВСЬКА Н.	
ВПРОВАДЖЕННЯ ТРИВІУМ-ТРЕНІНГУ В ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	182
26. КОВАЛЕНКО С.	
РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	190
27. КУРБАТОВА Ю.	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	198
28. ФАЗАН ВІТАЛІЙ	
ПОНЯТТЯ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ СУСПІЛЬСТВА	204
29. ЯРИГІН О.	
СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ СИСТЕМОЇ ДИНАМІКИ	210
30. ЯЦИШИН О.	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ БАГАТОМАНІТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	220
31. СУКАЧОВА Г.	
ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: МОВЛЕННЄВИЙ АСПЕКТ	227

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- 32. БОЙКО А.**
 ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КОСТЯНТИНИ
 МАЛИЦЬКОЇ 236
- 33. ГІБАДУЛЛІНА Н.**
 ТРУДОВА ШКОЛА, ЇЇ РОЗУМІННЯ І ОЦІНКА С.І.ГЕССЕНОМ (1887-
 1950 Р.Р.)..... 245
- 34. ГОД Н.**
 ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ НІМЕЦЬКИХ ШКОЛЯРІВ НА
 СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 252
- 35. КАРАСЬОВА О.**
 ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ У
 ПРАЦЯХ ВИДАТНИХ УЧЕНИХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ - ПОЧАТКУ
 ХХ СТ. 262
- 36. ОХРИМЕНКО Н.**
 ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ
 ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ ІГРИ..... 267
- 37. ПОГРОМСЬКА Г.**
 ДЕЯКІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В ШОТЛАНДІІ .. 277
- 38. СЕНЬКІВ О.**
 ПРОГРЕСИВНІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ІДЕЇ ВІТЧИЗНЯНИХ
 ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ В ТЕОРЕТИЧНІЙ
 СПАДЩИНІ К. УШИНСЬКОГО 284
- 39. ФАЗАН В.**
 РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ ПРО НАВЧАННЯ ТА
 ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ХІХ
 –ХХ СТ. 291
- 40. ШУМІЛОВА І.**
 ДОСВІД РОБОТИ НВК ЯК СКЛАДНИКА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
 СТАРШОКЛАСНИКІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ) 300
- 41. ЗАБОЛОЦЬКА Л.**
 ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ О. ПАВЛОВИЧА У ВИХОВАННІ
 ДУХОВНОСТІ ТА ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ
 ОСВІТИ 306
- 42. ПАНАСЕНКО Е.**
 ЕВОЛЮЦІЯ КАТЕГОРІЇ “ЕКСПЕРИМЕНТ” У ТЕОРІЇ СУСПІЛЬНИХ
 НАУК (1945-1991 РР.) 312

43. МИХАЙЛЕНКО Т.	
УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ	321
44. БУНЧУК О.	
ІВАН МАТВІЙОВИЧ СТЕШЕНКО І ТОВАРИСТВО ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1917-1920 РР.)	331
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
45. КОДА С.	
ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	337
46. СМОЛЕЙ В.	
ШКІЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: МІСІЯ І ЦІЛІ ДІЯЛЬНОСТІ.....	343
47. ЦИБУЛЬКО Л.	
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ В СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	352
ПОЧАТКОВА ШКОЛА	
48. МЕЛЬНИК А.	
ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	357
ПСИХОЛОГІЯ	
49. ГЛАЗКОВА І.	
БАР'ЄР ЯК ФАКТОР ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ.....	364
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
50. КОНОШЕНКО Н.	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ З ДЕВІАНТНИМИ ШКОЛЯРАМИ	373
51. МАКАРЕНКО А.	
СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН	377
52. НИКОЛАЄВА В.	
ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ	382
53. ПЕРЕЙМА В.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ АЛКОГОЛЮ	388

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

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 подачею 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. Прізвище та ім'я 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). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

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.

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 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 20 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни 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 (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

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 надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– 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.

Омельченко С.

– 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.

Omelchenko S.

– 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 TRADITSONS 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

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого 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. Сластенина. – 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. Кузя 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.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливило подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов’янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LIV)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 10.01.2011 р. Ум. др. арк. 24,8.
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

Формат 60x84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 281.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
