

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 13 Частина I



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 13)
Частина I

Слов'янськ - 2013

Слов'янський державний педагогічний університет з 01.06.2012 р. реорганізований шляхом приєднання до Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.10.2011 р. № 992-р «Про реорганізацію деяких вищих навчальних закладів», наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.12.2011 р. № 1600 «Про утворення державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» зі змінами, внесеними наказами № 205 від 21.02.2012 р. та № 785 від 05.07.2012 р.

Поштова адреса місцезнаходження ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: вулиця генерала Батюка, 19, місто Слов'янськ Донецької області, Україна 84116.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 13)

Частина I

Слов'янськ – 2013

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Спецвип. 13. – Ч. І. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 230 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

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

ВИЩА ШКОЛА

Омельченко С.

– ректор Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 17.022.1 : [37.091.12 : 36-051] + 37.013.42

**ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНА СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

У статті розкрито професійно-ціннісну сутність соціального педагога в контексті сучасної соціально-педагогічної парадигми. Автором досліджено особисті та професійно важливі якості, необхідні для соціально-педагогічної діяльності. Визначено цінності, які є важливими в професійній діяльності соціального педагога: доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, вміння співпереживати, емпатія; комунікабельність тощо.

Ключові слова: професійні цінності, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, якості, особистісні якості, клієнт.

Омельченко С.

– ректор Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СУЩНОСТЬ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ**

В статье раскрыта профессионально-ценностная сущность социального педагога в контексте современной социально-педагогической парадигмы. Автором исследованы личные и профессионально важные качества, необходимые для социально-педагогической деятельности. Обозначены ценности, являющиеся важными в профессионально-ценностной сущности социального педагога: доброта, любовь к людям, душевность, доброжелательность, чуткость, готовность прийти на помощь, желание принять чужую боль на себя, милосердие, человечность, умение сопереживать, эмпатия; коммуникативность и др.

Ключевые слова: ценность, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, качества, личные качества, клиент.

*Omelchenko S.**– rector of the State higher educational University «Donbasky State Pedagogical University»***PROFESSIONAL AND VALUABLE ESSENCE OF THE SOCIAL TEACHER IN CONTEXT OF A MODERN SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARADIGM**

In article the professional and valuable essence of the social teacher, in a context of a modern social and pedagogical paradigm is opened. The author investigated personal and professionally important qualities which are necessary for social and pedagogical activity. Values which are important in professional valuable essence of the social teacher are designated: kindness, love to people, warm-heartedness, goodwill, keenness, readiness to come to the rescue, desire to assume others pain, mercy, humanity, ability to empathize, empathy; komunkabelnost, etc.

Keywords: *value, social teacher, social-pedagogical activity, qualities, personality qualities, client.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. У процесі стрімкого розширення соціальної самостійності й ініціативи молоді постійно збільшуються вимоги до фахівців соціально-педагогічної сфери, що, у свою чергу, зумовлює підвищення вимог до їхньої професійної підготовки. У такому сенсі формування гармонійно розвинутої висококваліфікованої особистості соціального педагога на сучасному етапі суспільного розвитку набуває особливої актуальності. Означене продукує необхідність формування системи професійних цінностей як домінанти в структурі майбутньої фахової діяльності. У такому контексті проблема нашого дослідження набуває особливої актуальності та потребує ґрунтованого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми й на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Професійно важливі якості соціального педагога розглядаються в дослідженнях таких науковців, як Дж. Бердей, Р. Бремвей, Т. Бугер, Г. Вільфінг, Д. Гергінг, М. Донеуска, Ф. Зайбель, Ю. Змагальські, Дж. Лаурах, Б. Міранте, М. Ніколаєвич, Г. Стінст, М. Томазі, О. Фільцінгер та ін. Визначенню особливостей сучасного характеру соціально-педагогічної діяльності присвячено дослідження багатьох російських та українських науковців, серед яких О. Безпалько, В. Бочарова, М. Галагузова, Є. Демиденко, Т. Долгова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Є. Максимова, В. Масленнікова,

Г. Медведєва, Л. Міщик, Л. Нікітіна, І. Пінчук, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Є. Холостова й ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити проблему професійних цінностей соціального педагога в контексті сучасної соціально-педагогічної парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В останні роки соціальний статус соціального педагога формується в умовах досвіду, вільного від твердої регламентації й адміністрування. Цей статус визначається соціальною роллю фахівця, діяльність якого є важливою сполучною ланкою між жителями соціуму. Він, так би мовити, ставить соціальний діагноз, вивчає психологічні й вікові особливості, здатності людини, проникає у світ його інтересів, у коло спілкування, в умови його життя й виявляє проблеми особистості [4; 10].

Специфіка соціально-педагогічної діяльності обумовлює високе значення для представників цієї професії визначених духовно-моральних якостей. Не кожна людина як особистість придатна для соціально-педагогічної роботи, основним фактором тут є система цінностей людини, яка й визначає її професійну придатність та ефективність практичної діяльності.

Цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливий позитивний життєвий смисл, вважає М. Заброцький [2]. У своєму дослідженні В. Сержантов визначає цінності як сукупність речей (збраряддя та засоби праці й предмети споживання) та ідей, які, з одного боку, виконують функцію регуляції суспільних зв'язків людей, а з другого – спрямовують життя індивіда, формуючи його соціально значущі доміанти [7, с. 43]. У професії цінності визначають, як спеціаліст думає про те, що йому необхідно зробити в його інтересах, і що він робить у дійсності. Професійні цінності орієнтують соціального педагога на виконання та дотримання визначених обов'язків, на професійну відповідальність за свою діяльність. Базисною цінністю в діяльності соціального педагога є *цінність людського життя*, тому важливим елементом діяльності спеціаліста є активна позиція до зміни та покращення життя підрастаючого покоління.

Специфіка професійної діяльності соціальних педагогів полягає в тому, що вони покликані надавати допомогу тим, чий фізичні, психічні, соціальні чи моральні ресурси недостатні, можливості – незначні, а здібності самостійно вирішити свої труднощі – незадовільні. Тому благополуччя людей, які мають проблеми, також є цінністю професії. Це означає, що соціальним педагогам необхідно активно прагнути не тільки допомогти конкретній людині, але й змінювати несприятливу суспільно

соціальну ситуацію, у якій вона опинилася. Сутність професії «соціальний педагог» насамперед передбачає сформованість певних моральних принципів і цінностей.

Надаючи допомогу, соціальний педагог завжди повинен передбачати наслідки своєї діяльності. Тому однією з пріоритетних цінностей фахівця є *соціальна відповідальність*. Соціальна відповідальність виявляється в готовності та здібності соціального педагога добровільно прагнути до реалізації суспільно значимих цілей. Крім того, цінністю соціально-педагогічної діяльності є потреба соціальних педагогів *служити своїй професії* на благо оточуючих.

Соціальний педагог, згідно з посадовими обов'язками (вивчення психолого-медико-педагогічних особливостей дітей та молоді; дослідження умов їхнього життя в мікросоціумі; допомога та підтримка; реабілітація дітей-інвалідів; профілактика негативних явищ серед дітей та молоді; виявлення інтересів, потреб, труднощів, проблем, конфліктних ситуацій відхилення в поведінці дітей та молоді, тощо) також відіграє різноманітні соціальні ролі:

- *посередника* між дітьми й дорослими, між сім'єю та державними службами, організаціями й закладами, які повинні піклуватися про духовне, фізичне й психічне здоров'я дітей та підлітків;

- *адвоката*, який є захисником інтересів, законних прав людини та її сім'ї; забезпечує соціальну справедливість, намагаючись допомогти людям реалізувати свої здібності, дати можливість використати свої знання та навички;

- *учасника спільної діяльності* дітей, підлітків і дорослих та водночас організатора цієї діяльності (робота соціального педагога спрямована на спонукання людини до дії, ініціативи, творчості);

- *помічника* своїм клієнтам у вирішенні їхніх проблем, допомагати людям розширити їх компетенцію й розвинути здібність самим вирішувати свої проблеми;

- *психотерапевта й наставника* сім'ї, дітей, молоді, оточуючих їх людей (соціальний педагог «супроводжує» сім'ю, турбується про її здоров'я, моральні, загальнолюдські цінності, про своєчасне вирішення проблем, що виникають);

- *конфліктолога*, який допомагає попереджувати й вирішувати конфліктні ситуації своїх клієнтів;

- *аніматора*, котрий спонукає людину до дії, сприяючи встановленню взаємовигідної взаємодії між особистістю та суспільством;

- *експерта* в постановці соціального діагнозу й визначенні методів компетентного втручання, соціальної роботи з конкретним клієнтом;

– *суспільного діяча*, підтримуючи, розвиваючи та очолюючи соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення оточуючого середовища [1; 3; 5; 6].

Професійна діяльність соціального педагога – це комплекс взаємопов'язаних напрямів діяльності (виховна, навчальна, розвиваюча, соціокультурна, комунікативна, організаторська тощо), спрямованих на різні об'єкти, для здійснення яких необхідні певні професійні знання, вміння й навички, а також професійно важливі якості [1; 3; 5; 6].

Фундаментальну основу в діяльності соціального педагога складають такі цінності: цінності *матеріальної* культури суспільства як образне втілення менталітету нації й прагнення суспільства здійснити моральний, розумовий, екологічний, трудовий, економічний, естетичний і фізичний розвиток особистості; *духовні* цінності, що визначають соціальну активність і творчість у ставленні особистості до культури суспільства й до кожного її носія. Такими цінностями є свобода, братерство, праця, гуманність, солідарність, готовність особистості пожертвувати своїми благами заради благополуччя рідних, добробуту сім'ї, розквіту нації, що вважається критерієм соціальної вихованості особистості.

Професійні цінності соціального педагога формуються на основі матеріальних і духовних цінностей. Допомога, підтримка, опіка, захист особистості неможливі без гуманного, добродійного, співчутливого, емпатійного ставлення до людини, її особистісних потреб і проблем, світосприймання. Гуманність, добродійність знайшли своє яскраве відображення в численних творах українських філософів, істориків, педагогів, соціологів [8].

Аналіз літератури, проведений нами під час дослідження, дає підстави констатувати, що науковці виокремлюють три групи професійних особистісних якостей соціального педагога:

1. Психофізіологічні характеристики, які обумовлюють здібності для соціально-педагогічної діяльності. До них належать психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольної прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність). Психологічні характеристики мають відповідати вимогам до фахової діяльності соціальних педагогів.

2. Психологічні якості, що характеризують соціального педагога як особистість. До цієї групи якостей зараховують самоконтроль, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, самооцінку власних вчинків, а також стресовитривалість (фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися й керувати власними емоціями). Вони допомагають уникнути професійних стресів, здійснювати

самоменеджмент – послідовне, цілеспрямоване використання ефективних методів і технологій самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу. Також до цієї групи належать емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість.

3. Психолого-педагогічні якості, які впливають на ефект особистої привабливості. Такими якостями є комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми); емпатійність (здатність співпереживати); атрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння гарно, майстерно говорити, ораторський хист); знання себе й уміння допомагати іншим у самопізнанні; щирість, уміння природно поводитись у стосунках з клієнтом тощо. У формуванні якостей, необхідних соціальним педагогам для успішного виконання своїх обов'язків і спілкування з клієнтами, суттєву роль відіграють природні дані, прагнення до самовизначення, самоствердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації та волеволі зусилля людини, яка обрала цю професію [9; 10].

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, професійно-ціннісний портрет соціального педагога складають такі особистісні та професійні якості: доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, уміння співпереживати, емпатія; комунікабельність, товариськість, уміння правильно зрозуміти людину й поставити себе на її місце, гнучкість та делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, здатність підтримати іншого й стимулювати його на розвиток власних сил, уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності; уміння створювати й розвивати взаємини, що сприяють успішній професійній діяльності; уміння слухати інших із розумінням і цілеспрямованістю; уміння забезпечувати й налагоджувати взаємини між конфліктуючими індивідами, групами; відповідність його особистісного й фахового потенціалу вимогам професії, намагання збагачувати практику новими знаннями, методами й формами роботи; мотивація до особистісного саморозвитку й самовдосконалення; спрямованість у професійній діяльності на ініціативність, творчість; соціальна активність, небайдужість до актуальних питань практичної роботи, намагання знаходити нові резерви розв'язання професійних проблем і вміння їх використовувати.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібн. / О.В. Безпалько – К.: Логос, 2003. – 140 с.

2. Заброцький М. М. Педагогічна психологія : Курс лекцій / М. М. Заброцький – К.: МАУП, 2002. – 377 с.
3. Заверико Н.В. Підготовка соціального педагога: зміст та головні напрями // Соціалізація особистості. [За ред. А.Й. Капської]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 245 с. – С. 11 – 17.
4. Зимняя И.А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И.А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1996. – №1. – С. 9–14.
5. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис... д-ра пед. наук :13.00.05 / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
6. Поліщук В.А. Соціальний педагог у сфері професійної діяльності / В. А. Поліщук // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2001. – №1. – 20–27.
7. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 360 с.
8. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / сост. Зверева І.Д., Безпалько О.В., Харченко С. Я.; [за заг. ред. Звереві І. Д., Лактіонової Г. М.]. – Київ. : Наук. світ, 2003. – 234 с.
9. Яркіна Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики / Т.Ф. Яркіна. – М.: РАО, 1997. –288 с.
10. Ярская-Смирнова Е.В. Профессиональная этика социальной работы : Учебник / Е.В. Ярская-Смирнова. – М.: Ключ, 1998. – 354 с.

Барно О.

–доктор педагогічних наук, професор

УДК 613

НОВІТНІ ПІДХОДИ В МОДЕЛЮВАННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ У ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

У статті окреслені нові підходи щодо формування фахівців нового покоління, якими є глибокі і міцні знання з одержаної спеціальності та вміння користуватися ними, їх відповідність запитам практичної професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна готовність, компетентність, предметно-дисциплінарний спосіб структурування навчальних предметів.*

Барно А.

– доктор педагогічних наук, професор

НОВЕЙШИЕ ПОДХОДЫ В МОДЕЛИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА В ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье очерчены новые подходы к формированию специалистов нового поколения, которыми являются глубокие и прочные знания по полученной специальности и умение пользоваться ими, их соответствие запросам практической профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компетентность, предметно-дисциплинарный способ структурирования учебных предметов.

Barno A.

– doctor of Pedagogical Sciences, Professor

NOVEYSHYE APPROACHES TO MODELING UCHEBNOHO OF SPACE PROFESSIONALS IN THE FORMATION OF THE NEW GENERATION

In article ochercheny New Approaches to Formation of Professional new generation, kotorymy javljajutsja hlubokye prochnyye and knowledge to poluchennoy specialty and ability to cook polzovatsya ymi,'s Invite accordance praktycheskoy professyonalnoy activities.

Keywords: professyonalnaya availability, competence, subject-dystyuplynarnyy method of strukturnyrovanyya uchebnykh objects.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Інтенсивні зміни в соціокультурному й економічному житті українського суспільства, що відбуваються в останні десятиріччя, вимагають якісного перетворення і змісту праці: розширення поля професійної діяльності, поглиблення мобільності людини в різних професійних сферах, поява потреби до оволодіння новими професіями, що з'явилися на ринку праці.

Унаслідок цих змін в економічному і соціальному житті України постають нові, більш складні, завдання перед системою професійної освіти. Саме тому актуалізується необхідність психолого-педагогічної освіти фахівця. Виникає проблема: що саме важливо знати кожній людині, незалежно від професії і що є специфічним і актуальним для підвищення її професійної компетентності.

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 педагогічної наукової літератури свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається вченими з різних аспектів, а саме: щодо змісту освіти та особливості професійної підготовки спеціалістів (Т.Турокот, М.Скаткін, М.Тесленко, В.Крем'янь, І.Жукович та ін.); процесу навчання у вищій школі (І.Кобілянським, Л. Рувінським), структури навчального процесу у вищому навчальному закладі (Ю.Бабанський, М.Скаткін, М. Данило, І.Акчурін,).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою написання статті є визначення шляхом аналізу особливостей структури та змісту підготовки спеціалістів на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Негативні явища, породжені

цивілізацією, не є чимось неминучим. Вони викликані невмілим господарюванням, надмірним егоїзмом, недостатньо високою культурою. Сутнісною характеристикою сучасного життя (в сучасному світі) стали швидкі зміни у світі. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до його суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей та ідентифікаційних структур особистості.

Швидкі зміни в суспільстві обумовлюють у багатьох випадках відсутність зразків для відтворення. Прямим психологічним наслідком відсутності або розгалуженості соціальних орієнтирів у ході соціалізації є ускладнення для людини ситуації вибору. Процес соціалізації відбувається в умовах невизначених, соціальних ситуацій, варіативності, багатоманітності принципів організації, видів діяльності, соціальних ролей і групових норм.

Актуальним у дослідженні цього процесу є питання про те, які способи, чинники і агенти соціалізації мають включатися в цей процес, щоб сформувати високу особистісну толерантність до невизначеності й такі риси, як уміння орієнтуватися у непередбачених ситуаціях.

У процесі трансформації суспільства відбувається становлення нового типу особистості як результату динамічної адаптації до швидких змін способу життя, який вже не співпадає з тими зразками поведінки, що вважалися нормою в суспільстві. У часи швидких соціальних змін рано чи пізно виникає розрив між традиційним соціальним типом особистості, який ще існує і втілений у структуру теперішньої культури через нові соціально-економічні умови, які потребують нових рис особистості. Характерним виявом такої суперечливості є ситуація, коли люди прагнуть діяти відповідно до свого характеру, який склався традиційно-типово, а відповідна реальна поведінка заважає досягненню як загальноекономічних, так і індивідуально-особистісних цілей [1, с.601].

Риси характеру особистості, які традиційно вважаються позитивними, починають втрачати свою цінність, у нових соціально-економічних умовах вони не відповідають соціальним потребам. Це можна проілюструвати на такому прикладі: в умовах ринкової економіки такі особистісні риси характеру, як обережність, довірливість, поміркованість, що традиційно вважаються позитивними, у сучасному бізнесі втрачають свою цінність на користь таких, як ініціативність, здатність до ризику, агресивність тощо [2, с.70]. Ті риси, які були свого часу пристосовані до минулих соціальних умов, у нових не відповідають потребам людини.

Економічний розвиток відбувається швидше, ніж розвиток характеру, і розрив між еволюцією економічною і психологічною призводить до того, що в процесі звичайної економічної діяльності психологічні потреби не задовольняються. Але ці психологічні потреби існують і потрібно шукати інші засоби їх задоволення.

За таких умов виникають перехідні типи соціального характеру, які характеризують як перехідним потребово-мотиваційним станом. Це той етап, в якому є бажання, прагнення, потреба, але немає стійкого визначеного предмета, який їх задовольняє, тобто немає визначеного шляху життєдіяльності [2,с.131]. Людина в такому стані може ще сказати, чого вона не хоче, але вже не може сказати, що їй справді потрібно. Така людина немає образу цілого, немає образу рознятої половини, прагнення до з'єднання, яке має стати основою, знаком, символом її осмисленої діяльності [2,с.133].

Цей перехідний стан обумовлено, з одного боку, підсвідомим засвоєнням архетипів старого суспільства, яке знаходиться в агонії, а з другого – новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями та їх значеннями.

Засвоєння особистістю архетипів старого, неіснуючого вже суспільства, виділяють такі архетипи:

- недовіра до інших людей (головне – поділ на “наших” і “не наших”);
 - “фаміліям” – довіра і прив'язаність до стосунків кровного родства;
 - невміння уявити перспективи розвитку;
 - ворожість до всього нового;
 - невміння уявити себе в іншій нетрадиційній ролі;
 - погане знання реальності свого світу (а не його міфології)
- [2,с.136].

Поряд із старим світом одночасно народжується нова, не зовсім сформована культура. “Ринок” як соціально-економічна альтернатива старого світу породив психологічний феномен, відомий як “ринкова орієнтація характеру”. Характеризуючи ринкову орієнтацію, підкреслюють значення в ній “особистісного ринку”, який інтенсивно розвивається в нашій дійсності. Сутність особистісного ринку полягає в тому, наскільки добре людина вміє продати себе на ринку, наскільки добре вона вміє подати себе, наскільки приваблива її “упаковка” [2,с.140]. Тепер, щоб досягти успіху, мало відрізнятись умінням, розумом і порядністю. Успіх залежить тепер від здатності вступати в конкурентну боротьбу з подібними собі.

Отже, перехідний тип соціального характеру – це тип, який знаходиться в стані вибору між ринковою орієнтацією і архетипами старого суспільства. Одночасне існування в сьогоденні багатьох шарів

цінностей, жоден з яких не являє собою чітко структурованої нормативної, моделі, ускладнює ситуацію вибору і прийняття соціальних норм, а в цілому ускладнює процес соціалізації.

Говорячи про такий перехідний стан, в якому формується новий соціальний тип особистості, визначають два його показники:

- ригідність реагування.
- розрив між можливостями людини та їх реалізацією [3, с. 70].

Ригідність реагування – це відсутність тієї гнучкості, яка дозволяє людям реагувати по-різному на різні ситуації. Розходження між потенційними можливостями даної людини, її обдаруваннями і дійсними життєвими досягненнями сприяє підтримці перехідного потребо-мотиваційного етапу як захисного механізму в умовах несприятливого для неї способу життя.

Слід мати на увазі, що вибір предмета є вибором шляху, бо знаходження предмета означає кінець потребового стану і формування якісно нового психологічного утворення – потреби (тобто потреби, яка знає свій предмет), яка, у свого чергу, спонукає до діяльності, що її задовольняє [3, с. 72]. Ця діяльність може тривати роками, поки виявиться, що предмет був шкідливим. Тому в кризі перехідних етапів ми, по суті, вибираємо шлях, долю. Такий перехідний стан потребує нової техніки існування, сутність якої полягає в тому, по-перше, що планування діяльності в соціальній сфері вимагає від особистості враховувати швидкі темпи змін соціальної реальності, а, по-друге, високої особистісної толерантності до невизначеності. Така “техніка існування” передбачає розгляд соціалізації особистості як її ресоціалізацію, як процес, у результаті якого формується уміння орієнтуватися у непередбачених ситуаціях [3, с. 74].

Зміна умов буття ставить перед особистістю ряд проблем з освоєння нових інструментальних технік взаємодії з новою-конкретно-історичною дійсністю. Така ситуація вимагає одночасного формування у особистості двох протилежних соціально-психологічних особливостей соціальної лабільності, що забезпечує постійну адаптацію людини до соціальних змін, і розвинутої персональної ідентичності, яка складає внутрішній “стрижень” особистості, що є опорою для її самовизначення [3, с. 76]. Йдеться про формування такого типу особистості, який є втіленням обов'язкових вимог до індивідів з боку соціально-економічної системи, яка швидко змінюється. Важливими постають питання, визначення умов, за яких забезпечуватиметься взаємодія економічних, потреб суспільства і відповідних особистісних якостей, що здатна реалізувати можливості оптимального розвитку суспільства, так і окремої особистості. Крім того, стають цікавими такі питання “Чим визначаються потреби і “цілі” соціально-економічної сфери, реалізація яких являтиме таку міру

соціальності особистості, що здатна забезпечити індивідуальні дії, з яких може скластися сукупна діяльність суспільства? Яким чином ця міра соціальності реалізується в діяльності, кожного індивіда?”

Наше бачення сучасних підходів, щодо вирішення поставлених питань спирається на тенденцію, яка спостерігається в логіці розвитку теорії соціалізації кількох останніх десятиліть. Ця тенденція виявляється у розходженні двох основних дослідницьких “стратегій” у вивченні процесу соціалізації.

Перша стратегія пов’язана з розглядом соціалізації з точки зору процесуальних особливостей (дослідження стадійності соціалізації, її інститутів і провідних механізмів). Перша полягає в аналізі соціалізації з точки зору досягнутих результатів (в центр уваги потрапляють соціально-психологічні та особистісні особливості суб’єкта соціалізації, які забезпечують його нормативне функціонування – соціально-психологічна адаптованість). Друга дослідницька стратегія виявляється в тому, що замість спроб створити загальну теорію соціалізації все частіше за об’єкт дослідження вибираються окремі моделі соціалізації: ставево-рольова, економічна, політична, професійна, етнічна, релігійна тощо Ці моделі побудовані на основі теоретико-емпіричних досліджень умов і закономірностей формування нових соціальних типів особистості, в результаті включення їх до тієї чи іншої інституції суспільства. Кожна соціальна інституція висуває специфічні вимоги до характеристик особистості, зокрема тих, що пов’язані з адаптацією до нових умов життєдіяльності [4].

Актуальність дослідження різних моделей соціалізації зумовлена необхідністю вирішення завдань, обумовлених трансформаційними процесами в різних суспільних інституціях. Доцільним стає дослідження розвитку, дій підростаючого покоління в мінливій економічній ситуації, еволюції економічної свідомості індивідів, які є суб’єктами ринкової економіки, сучасної України. Отже, стає актуальним дослідження економічної соціалізації в ринкових умовах це обумовлено кількома моментами. По-перше, необхідністю вирішення завдань, які постають у зв’язку з трансформацією суспільства, зокрема тих, що пов’язані з адаптацією людини до нових умов включення в соціально-економічну діяльність. Проблеми виникають в наслідок того, що це включення відбувається по-різному залежно від груп (вікової, статевої, професійної, національної та ін.), до яких належать індивіди. В умовах швидких змін для деяких груп стає необхідною ресоціалізація, тобто вторинне входження індивіда в економічне середовище (наприклад, для старших поколінь).

Сьогодні також фіксується неготовність багатьох молодих людей жити в ситуації швидких змін. Одні з них тягнуться до минулих традицій, що

обумовлюють економічний інфантилізм, інші неправильно оцінюють свободу ринкових відносин, підвищену реальність прояву індивідуалізму, що створює можливість девіації поведінки (кримінал, відхід від дійсності) [4].

У зв'язку з існуванням офіційної і неофіційної економіки і перебуванням молодих людей у двох суперечливих економічних відносинах, в економічній соціалізації виникають дві тенденції – позитивна і негативна (девіації). Існує потреба в наукових дослідженнях цих суперечливих тенденцій в сфері економічної соціалізації, а також потреба дослідження поведінки молодої людини в економічній ситуації, що швидко змінюється[4].

Кожна епоха, кожне десятиліття висуває завдання, виходячи зі своїх особливостей. Сьогодні вимагає формування високопрофесійного спеціаліста. Пояснюється це тим, що процеси кооперування, інтеграції, взаємозалежності, перехід на нові технології виробництва, зростання інформаційного обсягу та введення нового покоління програмованих комп'ютерів, необхідність забезпечення надійності людського фактору у всіх галузях нашого життя вимагають від кожного спеціаліста високого професійного рівня. Тільки так можна забезпечити виконання кожним фахівцем своїх обов'язків і тільки так він спроможний розв'язати будь-які завдання, що будуть стояти перед ним. Постає питання, а що розуміється під терміном високий “професіоналізм”?

Високий професіоналізм, згідно нашої думки, це:

- глибокі і міцні знання з одержаної спеціальності, вільне користування ними, їх відповідність запитам практичної діяльності;

- вміння використовувати в практичній діяльності весь набутий багаж знань, знаходити вихід в будь-якій ситуації, вірно оцінювати стан справ і приймати адекватне до неї рішення;

- впровадження в практику роботи нового, передового, прорахувати його ефективність, знайти шляхи вдосконалення системи роботи та наполегливість у необхідності рухатись до досягнення поставленої мети;

- культура не тільки у виробничих відносинах, а вміння створити мікроклімат у колективі, запалити біля себе працівників на досягнення мети, повага до кожного, знання і виконання правил етикету;

- вільне володіння однією або кількома іноземними мовами з метою оперативного використання світового інформаційного матеріалу, що стало можливим завдяки розширенню зв'язків з державами світового співтовариства.

Тільки такий рівень професіоналізму будь-якого спеціаліста здатний, на наш погляд, забезпечити рух суспільства вперед, розв'язати ті завдання,

які життя ставить перед нами щодня. Без забезпечення такого рівня, неможливо говорити про досягнення державою високого ступеня розвитку

Серед всіх спеціальностей, не принижуючи значення інших, є професія вчителя. Тому підготовка учителя – першочергове завдання

Сформувати особистість високопрофесійного спеціаліста може тільки система, над розробкою якої працюють постійно й наполегливо в усіх країнах світу, адже кожна країна, кожна епоха має свої особливості. Ми теж зробили спробу розробити систему педагогічного процесу підготовки вчителів, яку ще не вважаємо досконалою та працюємо над її покращенням. Вона включає:

навчальну і наукову діяльність викладачів → навчальну роботу студентів; мету навчання → зміст навчання → форми, методи, засоби навчання
Головні діючі особи в цій системі – викладач та студент. Від того, як складуться взаємини між ними, буде багато в чому залежати й кінцевий результат. “Якщо ти поєднав у собі любов до діла та учнів – ти досконалий учитель”[6,с.70].

Тому в інституті склалася система роботи з кадрами стосовно педагогічної майстерності, що сприяє створенню необхідного клімату для спілкування викладачів і студентів
Постійні соціологічні дослідження серед студентів допомагають своєчасно приймати рішення для розв’язання проблем, які з’являються. Від рівня професорсько-викладацького складу залежить у повній мірі й рівень підготовки фахівців, що випускаються.

Великою проблемою є відвідування занять студентами. По-різному підходять до розв’язання цього питання в кожному ВНЗ. Вивчення фізичного стану здоров’я та соціологічне дослідження з цього питання показало, що загальний стан межує між критичним і задовільним. На питання анкети “Як ви оцінюєте свій стан здоров’я?” – 49,8% студентів оцінили своє здоров’я балами від 2,5 до 3,5. Дані медичного обстеження, проведеного серед цих студентів, в основному підтвердили цю цифру (53,1% студентів має стан здоров’я до задовільного рівня). Що ж слід робити в такій ситуації? Перш за все, було цікаво почути відповідь самих студентів, тому наступним питанням анкети було: “Що ви робите для зміцнення свого здоров’я?” 37,5% студентів нічого не роблять, 16,6% - займаються спортом, 12,5% - лікуються і ще 13% - живляють вітаміни і п’ють напої з лікарських трав. Вивчаючи проблему більш поглиблено, ми встановили, що ранком займаються гімнастикою лише 2,1%, спорт полюбляють - 9,6%, регулярно займаються лише близько 30%. Серед цієї третини більше 50% юнаків та дівчат лише до 3-х годин на тиждень займаються своїм улюбленим видом спорту. На свіжому повітрі бувають кожного дня від 3-х до 6-ти годин лише 35,6% опитаних.

Спілкуватися з природою люблять усі, але близько 40% за останній місяць не змогли задовольнити своє бажання, 62,5% більше полюбують прогулянку ввечері, ніж бігати вранці, але роблять це постійно лише 23% з них. До обливання холодною водою 70,8% студентів ставляться позитивно, але жоден з них цього не робить. Як наслідок цієї інформації - відповідь на останнє запитання анкети. “Які пропозиції ви внесли б щодо зміцнення здоров'я студентів?”. Переважна більшість (61,7%) запропонували в розкладі залишити не більше двох пар на день, зняти з вивчення ряд дисциплін, встановити вільний режим відвідування всіх занять, зменшити кількість заліків так екзаменів. Тому це питання було обговорене на розширеному засіданні ректора за участю широкого кола студентів, маючи на меті через органи студентського самоврядування усвідомити важливість і необхідність розв'язання цієї проблеми. Розмова відбулася, було намічено цілий комплекс заходів, спрямованих на зміцнення фізичного стану здоров'я. Слабкий стан здоров'я не дозволяє підтримувати працездатність протягом дня, зростає нервово напруження, що сприяє частим захворюванням. Звідси випливають і всі інші проблеми. Тому головною ділянкою в інституті є система заходів з покращення здоров'я, яка починає давати свої перші позитивні наслідки.

Інша основна проблема – це формування вмінь організувати свій день. Коли ми поцікавилися, хто зі студентів складає план на день, то виявилось, що жоден цього не робить. Планують про себе і все, ніхто не веде щоденник. Пропозиції експериментальній групі жити й працювати згідно зі складеним розпорядком, виявили необхідність психологічної перебудови образу мислення та способу життя молоді. На самостійну роботу в день 16,3% опитуваних витрачають 1 годину, 28% - 2 години, тобто 70,3% витрачають від 1 до 3 годин. У нашому інституті, як і в кожному ВНЗ, є розроблені рекомендації щодо організації самостійної роботи, але головне - допомогти кожному студенту виробити свій режим роботи, виходячи з його індивідуальних здібностей. Передбачено реферування статей з окремих питань, експрес-диктанти, експрес-кросворди, розробка студентами питань у письмовій формі до пропонованої теми та ін. Ми повинні пам'ятати слова видатного педагога Я.А. Каменського, який наголошував: “Альфаю й омегаю нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, завдяки якому вчителі менше навчали, а учні більше вчилися”. У цьому плані важливим є насамперед передовий досвід ВНЗ. Деякі педагоги вищої школи пропонують з метою організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділяти дві взаємопов'язані підсистеми - систематичну й так звану акордну самостійну працю.

При цьому під систематичною працею розуміють працю розподілену по днях невеликими порціями, а під акордною - компактну й довготривалу за

часом. Але такий розподіл треба розглядати в нерозривній єдності з репродуктивною, творчим і комбінованим варіантами самостійних робіт студентів. Інакше він не буде відображати режим роботи вищої школи й не зможе бути використаним повною мірою для її планування, організації й правління.

І все ж проблема оптимального правління систематичною самостійною роботою студентів протягом довготривалого часу лишається дуже гострою. Кардинальні заходи ще не знайдені. Проведене анкетування серед 72 студентів першого курсу факультету права дозволяє нам врахувати їх думку, тому що успішне розв'язання питання залежить від всіх учасників курсу. Аналіз анкет показав, що молодь сьогодні більш незалежна ніж 10-15 років тому. Так на питання, що? або хто? вплинув на Ваше рішення до вступу в інститут, 52,8% студентів відповіли, що прийняли рішення самостійно, і тільки 26,4% вступили в інститут за порадою батьків. 51,4% студентів самокритично вбачають в собі недоліки, які завадять їм в майбутньому стати високопрофесійним спеціалістом. Ще одна досить цікава тенденція випливає із анкет. Тільки 6,9% із загальної кількості продовжують професію своїх батьків. Вміння організувати раціонально свій робочий день, самокритичність до себе, вміння аналізувати події, бачити вихід із конкретної ситуації - складові частини високого професіоналізму. Аналіз анкет підтверджує, що фундамент для розв'язання вищезазначених завдань є. Необхідно ставати до будівництва самої основи. Головною фігурою цього процесу є викладач. Від нього, перш за все, професійного рівня, буде залежати формування нового спеціаліста.

Від рівня роботи викладацького складу, залежить рівень підготовленості випускників до практичної діяльності. Це показник роботи, наша оцінка, рейтинг інституту, найкраща реклама; 90% наших випускників працевлаштовуються, починаючи з IV курсу. Практична діяльність знаходиться на контролі і чим краще вони себе зарекомендують у житті - тим авторитет ВНЗ буде вищий. Розуміючи це, ми все робимо, щоб давати своїм студентам якісну освіту, адже від цього, в прямому розумінні, залежить наше існування. Ланцюжок: абітурієнт - студент від першого курсу до останнього - випускник - працівник повинен вийти на високий рівень професіоналізму, про який говорилось на початку. Це важке і складне завдання, але альтернативи тому немає. Ми працюємо на кінцевий результат і це є закон нашого сьогодення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Враховуючи результати аналітичної обробки експериментальних даних та змін на ринку праці, зазначаємо, що інтенсивні зміни в соціокультурному й економічному житті українського суспільства, що відбуваються в останній час, вимагають якісного

перетворення і змісту праці: розширення поля професійної діяльності, поглиблення мобільності людини в різних професійних сферах, поява потреби в оволодінні новими професіями, що з'явилися на ринку праці. Розв'язати ці проблеми тільки на основі соціальних реформ неможливо. Вважаємо за необхідне рішуче вдосконалювати систему освіти, яка в кінцевому результаті й має підготувати високоякісний кадровий корпус.

Література:

1. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
2. Скаткін М. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / М. Скаткін. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
3. Тесленко М. Внутрішні та зовнішні фактори формування пізнавальної самостійності студентів які навчаються у ВНЗ / М. Тесленко // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 69–76.
4. Назустріч економічному зростанню та процвітання // Звіт Фонду Ефективне Управління про Конкурентоспроможність України 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.feg.org.ua>.
5. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 406–407.
6. Жукович І. А. Порівняльний аналіз розвитку науково-технічного потенціалу України та інших країн світу / І. А. Жукович, Ю. О. Рижкова // Статистика України. – 2009. – № 2. – С. 69–76.
7. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Матеріали до підсумкової колегії МОН України // Вища школа. – 2008. – № 6 – С. 92–125.

Зеня Л.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики і методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Білоус А.

– кандидат філософських наук, доцент кафедри лінгводидактики і методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 331.361:37.041:378.147

ПРОФЕСІЙНІ МОТИВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОНАВЧАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено проблемі значущості мотивації у формуванні здатності майбутнього вчителя іноземних мов до самонавчання. Автори досліджують професійні мотиви студентів як важливий чинник розвитку

індивідуального стилю їхньої пізнавальної діяльності. У статті розглядається значення профорієнтаційної роботи для свідомого визначення старшокласниками своїх професійних інтересів і самонавчання в контексті безперервної освіти. Автори доводять, що свідомий вибір професії впливає на активність студентів як суб'єктів автономної навчальної діяльності й ефективність їх професійного становлення.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, компетентність самонавчання, пізнавальна діяльність, профорієнтаційна робота, мотив, навчальна автономія.

Зеня Л.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Белоус А.

– кандидат философских наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МОТИВЫ КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМООБУЧЕНИЯ У
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Статья посвящена проблеме значимости мотивации для формирования способности будущего учителя иностранных языков к самообучению. Авторы исследуют профессиональные мотивы студентов как важный фактор развития индивидуального стиля их познавательной деятельности. В статье рассматривается значение профориентационной работы для осознанного определения старшеклассниками своих профессиональных интересов и для самообучения в контексте непрерывного образования. Авторы доказывают, что осознанный выбор профессии влияет на активность студентов как субъектов автономной учебной деятельности и эффективность их профессионального становления.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, компетентность самообучения, познавательная деятельность, профориентационная работа, мотив, учебная автономия.

Zenya L.

– candidate of pedagogical sciences, assistant-professor of the chair of linguodidactics and methodology of foreign languages teaching, Horlivka institute for foreign languages SHEE “Donbass state teachers’ training university”

Bilous A.

– candidate of philosophical sciences, assistant-professor of the chair of linguodidactics and methodology of foreign languages teaching, Horlivka institute for foreign languages SHEE “Donbass state teachers’ training university”

PROFESSIONAL MOTIVES AS A FACTOR OF FORMING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ COMPETENCY IN SELF-LEARNING

The article deals with the importance of the motivation for the formation of the ability of future teachers of foreign languages for self-learning. The authors explore the professional students’ motives as an important factor in the development of individual style of their cognitive activity. The importance of career-guidance activity for conscious determination of school adults’ professional interests and self-study in the context of lifelong learning is considered in the article. The authors prove that an informed career choice affects the students’ activity as the subjects of autonomous learning activities and the effectiveness of their professional becoming.

Keywords: a teacher of foreign language, self-learning competency, cognitive activity, career-guidance activity, motive, educational autonomy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями. З огляду на сучасні вимоги, які висуваються до фахівця з переходом до неперервної освіти, самостійність стає професійно необхідною якістю. Гуманістична парадигма і особистісна орієнтованість освіти зумовлюють важливість розвитку активності того, хто навчається, його творчої автономії, уміння вчитися і брати на себе відповідальність за процес і результат освітньої діяльності. Проблема формування компетентності самонавчання набуває наразі актуальності і в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ).

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 самонавчання ІМ посіла провідне місце у дослідженнях багатьох методистів (О.Б. Бігич, А.М. Ветохова, Е.Я. Сгорченкової, А.Г. Зав’ялової, Н.Ф. Коряковцевої, А.В. Кравченко, К.С. Махмурян, Н.О. Мальцевої, Л.А. Милованової, Л.І.

Морської, С.В. Роман, О.М. Солововой, Т.Ю. Тамбовкіної та ін.), які досліджують самонавчання ІМ як підсистему вищої мовної освіти лінгвістів-викладачів, розвиток їх метакогнітивних, соціоафективних і комунікативних стратегій в оволодінні і користуванні мовою, формування автономності студента лінгвістичного вищого навчального закладу (ВНЗ) на основі міждисциплінарної взаємодії навчальних курсів, формування компетентності самонавчання ІМ у студентів немовного ВНЗ, організацію самостійної навчальної діяльності на основі професійних ситуацій іншомовного опосередкованого спілкування та ін.

За визначенням Т.Ю. Тамбовкіної, «самонавчання іноземних мов являє собою особливий вид природної пізнавальної діяльності особистості, що самоорганізується, і яка націлена на автономне вивчення мов шляхом самостійного розвитку компетенції самонавчання іноземних мов і створення індивідуальної моделі самонавчання на базі набутого мовленнєвого досвіду різного виду» [6, с. 79]. Метакогнітивний рівень мовного мислення, характерний для мультилінгвальної особистості, дозволяє лінгвісту, який досягає такого рівня, вивчати нові іноземні мови, спираючись на створену ним самим автодидактичну систему або індивідуальну модель самонавчання ІМ [7, с. 76–80].

Діяльність самонавчання зумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними особливостями того, хто навчається.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї публікації є розгляд впливу мотивації на формування компетентності самонавчання у майбутніх учителів ІМ крізь призму дослідження їхніх професійних мотивів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Студентський вік (18–25 років) визначається у психології як пізня юність або рання зрілість [2]. За дослідженнями вчених, цей період життя людини є найсприятливішим для навчання і професійної підготовки, оскільки характеризується максимальним рівнем розвитку фізичних і психологічних якостей та найвищих психічних функцій, таких, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції та почуття. У цей період формується індивідуальний стиль діяльності, одним із видів якої є пізнавальна діяльність.

У пізнавальній діяльності переважає абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними галузями реальності, що вивчається [5]. Процесом розвитку пізнавальної діяльності керує навчання, одним із завдань якого є допомогти студентові знайти найбільш раціональні для нього прийоми і способи роботи, що дозволяють активізувати його найбільш розвинуті здібності й відповідають його індивідуально-

психологічним особливостям. Іншими словами, у навчанні відбувається становлення індивідуального стилю пізнавальної діяльності студентів, під яким розуміють «сталу систему способів або прийомів діяльності» [8, с. 296]. Умовою формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності є мотивація як людське прагнення проявити себе в тому, до чого людина відчуває себе потенційно здібною (А. Маслоу).

За В.П. Безпалько, під мотивацією слід розуміти генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її природжених здібностей до окремих видів діяльності й наполегливість в оволодінні ними на творчому рівні. Це активне і стійке прагнення реалізується в реальних досягненнях тільки тоді, коли виникають або створюються необхідні умови для цього. В іншому разі самореалізація більшою або меншою мірою пригнічується немотивованими видами діяльності, досягнення в яких не можуть перевищувати виконавчого рівня [1, с. 16].

У результаті проведених В.А. Якуніним досліджень було визначено, що професійні мотиви займають провідне місце в структурі навчальної мотивації студентів. І відповідно до цього виведено таку закономірність, за якою падіння професійної спрямованості інтересів та потреб особистості стало причиною зниження мотивації учіння [8].

Для вивчення мотивів щодо вибору ВНЗ було здійснено опитування студентів 1 курсу факультету слов'янських та германських мов Горлівського інституту іноземних мов (99 респондентів).

За даними опитування, на вибір ВНЗ 70% студентів впливають внутрішні фактори: 40% студентів обрали ВНЗ з наміром оволодіти професією вчителя іноземної і української мов; 30% студентів мають бажання оволодіти іноземними мовами і поряд із цим державною мовою, одночасне володіння якими на професійному рівні вони вважають перспективним для подальшого працевлаштування, яке, однак, не пов'язують із загальноосвітніми навчальними закладами. 30% студентів з числа опитованих здійснили вибір ВНЗ під впливом зовнішніх соціальних факторів: побажання батьків, престижність і популярність ВНЗ, статус студента ВНЗ, поради друзів, вдале розташування ВНЗ від місця проживання тощо.

Обрання професії тільки за зовнішніми соціальними факторами, найчастіше за бажанням батьків, стає у багатьох випадках, як свідчить практика, причиною внутрішнього конфлікту, який впливає на адаптацію студентів до навчання, на самопочуття, на сприйняття себе у студентському середовищі, на успішність у навчанні, оскільки виникає протиріччя між прагненням задовольнити свої потреби, свої почуття, свої побажання і соціальною вимогою виправдати очікування інших.

У процесі навчальної діяльності у ВНЗ, яка характеризується професійною спрямованістю, зокрема педагогічної підготовки, яка забезпечується циклом теоретичних та практичних дисциплін із психології, педагогіки, методики викладання мови (іноземної, української) і літератури (зарубіжної, української), педагогічних практик та виконання дослідницької роботи студенти змінюють своє ставлення до професії, про що свідчать результати опитування студентів 5 курсу (49 респондентів). Так, студенти, які свідомо обрали вчительську професію на момент вступу до педагогічного ВНЗ, охарактеризували своє ставлення до неї після його закінчення у такий спосіб: а) підтвердилася правильність вибору професії, б) виникло розчарування, в) відчувається невпевненість, неможливість визначити конкретно своє ставлення до професії. Ставлення до професії тих студентів, які вступили до ВНЗ заради вивчення ІМ як засобу спілкування, характеризується як: а) виникнення інтересу до професії; б) виникнення нейтрального або в) негативного ставлення; г) відсутність визначеної позиції. Студенти, які обрали професію під тиском зовнішніх факторів висловили своє ставлення до неї, яке узагальнено виглядає так: а) відчуті інтерес до професії, підтверджено правильність вибору; б) відчуті байдужість; в) виникло неприйняття професії; г) ставлення не визначено.

Пошуки чинників, які впливають на ставлення до професії, її прийняття, байдужість до неї або неприйняття, дозволило нам зробити висновки, що свідомий вибір професії відбувається все ж таки у шкільні роки через поінформованість про неї.

За даними проведеного нами опитування студентів 1, 3 та 5 курсів (усього 199 респондентів), тільки 35% на момент вступу до ВНЗ мали чітке уявлення про майбутню професію, про вимоги, які вона висуває, про професійно важливі якості, яких вона потребує. 27% опитуваних охарактеризували уявлення про обрану професію як слабке, 33% не змогли взагалі його визначити, а 5% опитаних зовсім не мали уявлень. Наочно це можна показати у вигляді діаграми (див. рис. 1).

Процес професійного самовизначення не завершується після вступу до ВНЗ і навіть після його закінчення. Підвищення інформованості відносно обраної професії стає фактором формування позитивного або негативного до неї ставлення й дозволяє опитантові підтвердити або спростувати правильність вибору. За даними наших досліджень, тільки третина опитуваних (70 студентів) зазначила, що мала в школі спеціальну підготовку, яка б орієнтувала їх у світі професій. Формою такої підготовки 77% від числа цих студентів назвали тестування на виявлення здібностей та якостей, необхідних для обраної професії, 32% – бесіди, які інформували про світ професій, 8,5% – спецкурси про світ професій, 6% – тренінги, які готували випускників психологічно до обраної професії. У

64% респондентів спеціальна підготовка була відсутньою, і вони, як наслідок, утворюють основний контингент тих, хто не мав чіткого уявлення про професію. Проілюструємо зазначене в діаграмах (рис. 2, 3).

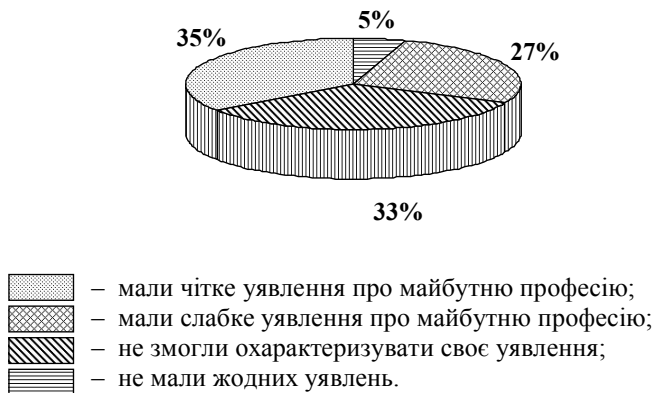


Рис. 1. Діаграма розподілу студентів за наявністю в них уявлень про майбутню професію до вступу до ВНЗ

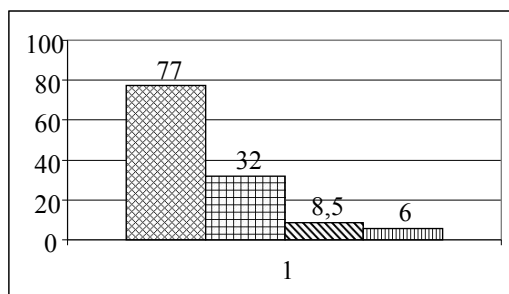


Рис. 2. Діаграма розподілу студентів за наявністю в них у шкільні роки спеціальної профорієнтаційної підготовки

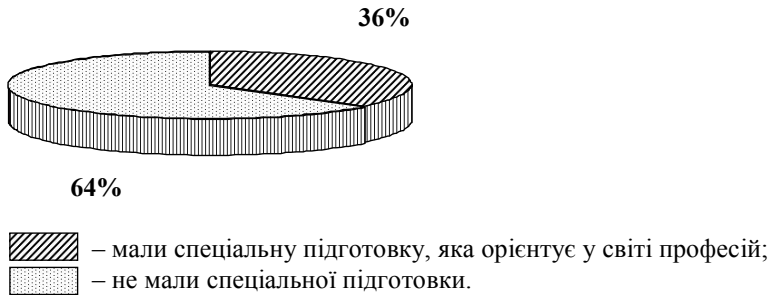


Рис. 3. Діаграма розподілу форм довузівської профорієнтації майбутніх учителів до вступу до ВНЗ

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що школи, на превеликий жаль, на сьогодні не забезпечують належної спеціальної профорієнтаційної підготовки. Випускники шкіл залишаються з проблемою професійного вибору сам на сам.

Між тим, у науковій літературі широко висвітлюється проблема відбору абітурієнтів до ВНЗ на педагогічні спеціальності (Е.В. Балакірева, І.Л. Бім, М.А. Благодарна, М.Л. Вайсбурд, О. Главник, І.В. Гладка, Н.П. Грачова, О.В. Губенко, І.Ю. Гутник, О.Б. Даутова, А.М. Кухарчук, Н.О. Лушина, В.І. Лях, О.В. Меттус, Г. Москалик, Т.Г. Мухіна, С.Ю. Ніколаєва, Т.Л. Павлова, О. Плотнікова, В. Рибалка, Л.В. Романенко, М.Ю. Савченко, А.П. Тряпціна, О.В. Хоменко, Т.В. Чернікова, С.М. Чистякова, А.В. Щепілова та ін.).

Йдеться про урізноманітнення форм довузівської професійної підготовки, про механізми відбору абітурієнтів і визначення здібності молоді до педагогічної діяльності, про форми взаємодії школи й педагогічного ВНЗ у пошуках ефективних шляхів відбору абітурієнтів на професію педагога та інші. Існує пропозиція, за якою всі абітурієнти педагогічного ВНЗ спочатку беруть участь у психолого-педагогічному тестуванні на виявлення їхньої професійно-педагогічної спрямованості, і за умови позитивних результатів вони допускаються до екзаменів. Для цього до роботи у приймальних комісіях мають бути залученими психологи, які здійснювали б аналіз творчих робіт абітурієнтів на виявлення психоемоційної врівноваженості, а також центричних і конформних особистостей, які непридатні для педагогічної діяльності [3].

Свідоме обрання професії впливає на активність студентів як суб'єктів навчальної діяльності й ефективність їх професійного

становлення. Є. Подольська виділяє три типи діяльності й поведінки студентів у сфері навчання і пізнання, кожна з яких має свої моделі поведінки і демонструє різний рівень суб'єктності. Перший тип студента характеризується всебічними інтересами та знаннями (вихід за межі програми вищого) і зорієнтований на широку спеціалізацію та різнобічну професійну підготовку, виявляє соціальну активність у житті ВНЗ; другий тип студента відрізняється чіткою орієнтацією на вишівську спеціалізацію в професійній підготовці (вихід за межі програми «вглиб») і в суспільному житті; третій тип пізнавальної діяльності студентів передбачає засвоєння знань і набуття навичок лише у межах навчальної програми [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Все вищезазначене дозволяє констатувати, що діяльність самонавчання в професійній підготовці майбутніх учителів ІМ зумовлюється індивідуальними особливостями особистості, наявністю мотивації до навчальної автономії, ставленням до майбутньої професії і усвідомленням необхідності навчання впродовж життя. Здатність особистості до автономної навчальної діяльності формується в шкільні роки, а її розвиток мотивується визначеними професійними інтересами. Правильному вибору майбутньої професії має сприяти системна профорієнтаційна робота серед учнів.

Компетентність самонавчання як здатність підтримувати та підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння ІМ є важливою складовою професіоналізму вчителя ІМ. Подальшого дослідження вимагає предметна і особистісна саморегуляція майбутнього вчителя ІМ, яка передбачає високий рівень самосвідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, самостійність, організованість, цілеспрямованість особистості, активність, незалежність у прийнятті рішень, критичність, гнучкість у діях, уважність та ін.

Література:

1. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Нар. образование, 2008. – 512 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
3. Печерица Т. В. Особистість – фундаментальне поняття педагогічної науки / Т. В. Печерица // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 16–119.
4. Подольська Є. Соціологічний портрет сучасного студента : теоретико-методологічні підходи / Є. Подольська // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 22–33.
5. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

6. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе : концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77–84.
7. Тамбовкина Т. Ю. СИЯ как основная составляющая языкового самообразования / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 76–80.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

Кучерявий А.

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства
Донецького юридичного інституту МВС України*

УДК 371.322:378.126:147

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Обґрунтовано необхідність формування педагогічної компетентності викладачів юридичних навчальних дисциплін. Вивчено складові їхньої підготовки до проектування самостійної роботи студентів. Розглянуто актуальність вивчення педагогами складових процесу засвоєння навчального матеріалу. Наголошено на необхідності формування в них умінь визначати цілі модулів самостійної роботи. Висвітлено питання добору навчальних завдань. Акцентовано увагу на необхідності навчання викладачів укладати методичні матеріали. Запропоновано модель організації педагогічної підготовки. Розглянуто кожну зі складових цієї моделі. Визначено перспективу впровадження результатів дослідження в навчальний процес.

Ключові слова: *викладач, кваліфікація, майбутній юрист, самостійна робота, проектування.*

Кучерявий А.

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения
Донецкого юридического института МВД Украины*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Обоснована необхідність формування педагогічної компетентності преподавателей юридических учебных дисциплин. Изучены составляющие их подготовки к проектированию самостоятельной работы студентов. Предложена модель организации педагогической подготовки. Рассмотрена каждая из составляющих этой

моделі. Определена перспектива внедрения результатов исследования в учебный процесс.

Ключевые слова: преподаватель, квалификация, будущий юрист, самостоятельная работа, проектирование.

Kucheryaviy A.

– an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Ukrainian Studies of Donetsk Law Institute

THE TRAINING OF EDUCATORS TO DESIGNING SELF-LEARNING WORK FOR STUDENTS IN THE MANAGEMENT SYSTEM OF FUTURE LAWYERS' SELF-LEARNING ACTIVITY

The necessity of forming of pedagogical competence of educators of legal educational disciplines is proved. The components of their training to designing self-learning work for students are studied. The model of organization of pedagogical training is offered. Each of components of this model are considered. The prospect of introduction of research results into the learning process is defined.

Keywords: educator, qualification, future lawyer, self-learning, designing.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Ефективність підготовки фахівців безпосередньо залежить від кваліфікації викладачів, зокрема, їхніх досягнень у певній галузі та педагогічних умінь. Якщо фаховий рівень більшості викладачів українських вищих навчальних закладів не викликає сумнівів, то достатність педагогічної компетентності за відсутності педагогічної освіти є сумнівною. Це стосується й організації та управління самостійною роботою майбутніх юристів, що вимагає проведення у відповідних закладах освіти певної роботи з науково-педагогічними працівниками. Отже, проблема нашого дослідження полягає в невідповідності базової освіти викладачів юридичних навчальних дисциплін необхідності реалізації педагогічних завдань, у тому числі, й щодо проектування самостійної роботи студентів. Розв'язання цієї проблеми дозволить підвищити ефективність самостійної навчальної діяльності майбутніх юристів та якість їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Основні положення дослідження базуються на роботах науковців, у яких визначено зміст самостійної роботи студентів [1; 2], ключові аспекти її організації [1; 4; 5] та складові проектування самостійної навчальної діяльності майбутніх юристів [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Науковцями, які досліджували різні аспекти самостійної навчальної діяльності, не розглядалося питання

підготовки викладачів до проектування самостійної роботи, яке в значній мірі й обумовлює вищезазначену проблему та вивчатиметься в статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є вивчення умов підготовки педагогів до проектування самостійної роботи студентів, а завданнями – розгляд її змісту та шляхів реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування певних педагогічних компетенцій викладачів непедагогічних навчальних закладів є однією з функцій ректорату, деканату та керівника кафедри. В іншому випадку педагогічно не підготовлений працівник працюватиме інтуїтивно без системного розуміння принципів та закономірностей навчання. Це стосується і проектування самостійної роботи майбутніх юристів.

Розглянемо коло питань щодо підготовки колишніх працівників правоохоронних органів, установ юстиції та суб'єктів приватної юридичної практики до проектування самостійної роботи студентів. На нашу думку, перше питання має стосуватися структури засвоєння навчального матеріалу. Для нефакхівців у галузі педагогіки знання засвоюється студентом само по собі, а педагогу необхідно його лише передати, тобто пояснити матеріал. Можливі причини низького засвоєння переданих відомостей при цьому перекладаються виключно на студентів, які не виявляють старанності, є лінивими, малоздібними і т.д. У той же час, такі викладачі не усвідомлюють, що пояснення теорії та контроль знань не дозволяють повноцінно реалізуватися всім етапам засвоєння навчального матеріалу. Тому юристами-викладачами повинні вивчатися етапи чуттєвого сприйняття, розуміння, закріплення, застосування знань та особливості їх реалізації. Після таких занять викладач зможе оцінити власні можливості щодо реалізації всіх етапів на аудиторних заняттях, усвідомити потребу в організації самостійної роботи студентів, визначити її місце в процесі засвоєння та, відповідно, спланувати чергування аудиторних занять і модулів самостійної роботи.

Наступним питанням є набуття викладачами-юристами умінь визначення цілей модулів самостійної роботи. Особливість цієї дії полягає в урахуванні загальних цілей навчальної дисципліни щодо підготовки майбутнього юриста, місця модуля самостійної роботи в процесі засвоєння матеріалу, реалізації виховних і розвивальних завдань формування особистості фахівця та формування навчальних умінь студента. Перша група цілей є найбільш очевидною, адже в навчальній програмі присутні вимоги до підсумкових знань і умінь студентів, які розподіляються між темами. Проте, досягнення запланованого результату неможливе без урахування цілей другої групи, які впливають на добір навчальних завдань. Розуміння змісту третьої групи цілей, яка є професійно орієнтовною,

дозволить викладачеві замислитися над змістом самостійної роботи. Вона має відповідати змісту юридичної практики або способам виконання юридичних дій, наприклад, щодо аналізу, узагальнення, класифікації інформації та ін. Важливим для формування особистості юриста є розвиток низки психічних процесів, який реалізується в ході самостійної роботи, але може бути проігнорованим викладачем через відсутність педагогічної освіти. Цілі формування навчальних умінь також не завжди є очевидними для таких викладачів, які не усвідомлюють потреби студентів у оволодінні різними видами навчальної й наукової діяльності, нібито вони мають бути сформованими автоматично. Проте часто навчальні уміння необхідно сформувати, а вже потім надавати студентам завдання самостійної роботи. Саме системне бачення педагогічних цілей використання модулів самостійної роботи має бути сформованим у всіх викладачів.

Інше питання навчання педагогічних працівників полягає в умінні добору навчальних завдань. Їх відповідність цілям модуля є недостатньою підставою для використання. Завдання може бути доволі складним для студентів, які виконують його вперше. Тому викладачі мають бути проінформованими про диференційований підхід до добору завдань, розуміти логіку оволодіння навчальним матеріалом «від простого до складного», уявляти близькі та далекі зони навчальних досягнень студентів, мати на увазі постійну необхідність діагностування поточних знань і умінь майбутніх юристів. Викладач має набути вміння побудови послідовності навчальних завдань від доступного на даний момент до підсумкового та передбачати елементи диференціювання за різними критеріями.

Ще одним обов'язковим елементом формування педагогічної компетентності викладачів з непедагогічною освітою є питання створення методичного забезпечення самостійної роботи, яке є інструментом управління пізнавальною діяльністю студентів поза присутністю викладача. Педагог має навчитися, по-перше, добирати необхідний студентам теоретичний матеріал, упорядковувати його, створювати перелік точних посилань. По-друге, формулювати студентам цілі виконання, на які вони мають орієнтуватися та самостійно визначати успішність виконання завдання. По-третє, чітко й зрозуміло формулювати завдання самостійної роботи. По-четверте, добирати необхідні коментарі до виконання завдань, що містять перелік типових помилок, рекомендації до вибору алгоритму виконання тощо. По-п'яте, визначати та чітко формулювати вимоги щодо термінів та якості виконання завдань, оформлення результатів та їх оцінювання. По-шосте, компанувати та оформлювати методичні матеріали в друкованому та електронному форматі, який затребуваний сьгоднішніми студентами.

Вивчення викладачами наведених питань вимагає певної організації. Одним із способів роботи системи управління з педагогами є загальні навчальні збори, які проводяться як у межах факультету, так і навчального закладу в цілому. Такі заняття проводяться переважно у формі лекції, що передбачає формування в слухачів відповідних понять з потребою подальшого закріплення. Доцільність такої роботи обумовлена компактністю заходу, можливістю обміну досвідом проектування самостійної роботи присутніх представників різних кафедр та навіть факультетів. Подібна робота здійснюється в рамках занять з підвищення педагогічної кваліфікації науково-педагогічних працівників Донецького юридичного інституту МВС України, де заняття проводять ті викладачі, що мають педагогічну освіту, як правило, – представники кафедри українознавства. Вони у ролі співдоповідачів запрошують до проведення занять викладачів юридичних кафедр, які презентують свої напрацювання.

Фронтальна робота з викладачами вимагає продовження у форматі групового навчання при проведенні занять на кафедрах. Такий спосіб навчання педагогів доцільний тим, що при обговоренні аспектів проектування самостійної роботи на прикладах навчальних дисциплін кафедри, забезпечується вмотивованість учасників занять, викриваються індивідуальні труднощі проектування, формується первісний досвід розробки модулів самостійної роботи. Але й ця робота вимагає продовження, тепер вже на індивідуальному рівні, коли викладач повинен власноруч пройти всі етапи проектування, а потім презентувати свої напрацювання на засіданнях навчально-методичних секцій чи кафедри, де обговорюватимуться можливі недоліки.

Існує й інша схема формування проектувальних умінь викладачів. Вона була запроваджена в Донецькому юридичному інституті МВС України при формуванні умінь педагогів працювати з програмним забезпеченням дистанційного навчання, яке на сьогодні дуже допомагає в організації самостійної роботи курсантів і студентів. На кожній кафедрі було призначено відповідальну особу, яка централізовано навчалася, а потім вже вчила своїх колег на кафедрі. На сьогодні більшість навчальних дисциплін інституту мають свої матеріали до самостійної роботи курсантів і студентів на сторінці дистанційного навчання. Ці матеріали, як правило, містять методичні рекомендації для підготовки до навчальних занять, тестові завдання для самоперевірки та підсумкового контролю, значну кількість фото і відеоматеріалів тощо.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, нами розглянуті три аспекти підготовки педагогів до проектування самостійної роботи майбутніх юристів: її актуальність, зміст та шляхи реалізації. Значущість цього

дослідження полягає в перспективі подальшого створення ефективної цілісної системи управління самостійною роботою студентів юридичних спеціальностей, для якої формування практичної готовності викладачів до проектування навчальних курсів є однією з базових складових, за якою, у тому числі, й оцінюватиметься функціонування всієї системи.

Література:

1. Жуков А. Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. Дидактические средства, технологии, программы : моногр. / А. Е. Жуков, А. В. Симоненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 220 с.
2. Зубра А. С. Культура умственного труда студента : пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с.
3. Кучерявий А. О. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / А. О. Кучерявий, М. Л. Шелухін, В. В. Кадала та ін. ; за заг. ред. А. О. Кучерявого. – Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2013. – 200 с.
4. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.09 / О. В. Малихін. – Кривий ріг, 2009. – 504 с.
5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : моногр. / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

Романчук Н.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

УДК 378.147

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано теоретичні аспекти реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання у процесі викладання математичних дисциплін як необхідної умови ефективної підготовки студентів вищих технічних закладах освіти.

Ключові слова: *особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтовані технології навчання, математичні дисципліни.*

Романчук Н.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обоснованы теоретические аспекты реализации личностно ориентированных технологий обучения в процессе

преподавания математических дисциплин как необходимого условия эффективной подготовки студентов высших технических образовательных заведений.

Ключевые слова: *личностно ориентированное обучение, личностно ориентированные технологии обучения, математические дисциплины.*

Romanchuk N.

– an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Higher Mathematics of National University of Shipbuilding after admiral Makarov

IMPLEMENTATION OF PERSONAL ORIENTED LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACTING MATHEMATICS DISCIPLINES: THEORETICAL ASPECTS

In the article the theoretical aspects to the implementation of personal oriented learning technologies in teaching mathematics disciplines courses as a prerequisite for effective training of students in higher technical educational institutions.

Keywords: *personal oriented education, personal oriented learning technologies, mathematics disciplines.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Пріоритетним напрямом державної політики у галузі освіти України є діяльнісно-особистісна орієнтація, тобто така її модель, за якої особистість студента знаходиться в центрі уваги педагога вищого навчального закладу. Провідними шляхами реалізації сучасних ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, створення умов для самонавчання і саморозвитку студентів вищих технічних навчальних закладів. Саме тому особливої важливості на сучасному етапі розвитку освіти набуває проблема реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання, зокрема в процесі викладання математичних дисциплін.

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 сучасних психолого-педагогічних працях значна увага надається організації навчально-виховного процесу у контексті застосування особистісно орієнтованого підходу до освіти. Зокрема, особистість у працях К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.Г. Асмолова, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна постає як результат культурного та історичного розвитку і розкривається в її ініціативному, самостійному та перетворюючому ставленні до дійсності.

Внесок в обґрунтування методології, розробку теорії особистісно орієнтованої освіти, визначення напрямів та технологій створення особистісно орієнтованого навчання і виховання студентів у вищих навчальних закладах здійснено сучасними вітчизняними психологами Г.О. Баллом, Г.С. Костюком, В.В. Рибалкою, В.А. Семиченко і педагогами І.Д. Бехом, І.А. Зязюном, В.Г. Кремнем, В.І. Лозовою, О.М. Пехотою, С.О. Сисоевою та іншими.

Математична освіта займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки вона розкриває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати власні знання [7]. Тому процес викладання математичних дисциплін, на думку сучасних науковців Галайко Ю.А., Залепугіної І.М., Попової Л.С., Сеннікової Н.Т., Слєпкань З.І., має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування навичок логічного та алгоритмічного мислення, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку особистості кожного студента. Ефективними в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти визначено особистісно орієнтовані технології навчання, що зумовлює необхідність дослідження теоретичних основ їх реалізації.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є обґрунтування теоретичних аспектів реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі викладання математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ознаками особистісно орієнтованого навчання О.Я. Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя студента, його позитивного ставлення до світу [8]. Особистісно орієнтоване навчання, на думку М.О. Алексєєва [1], С.В. Бондаревської [5], В.В. Серікова [12], А.А. Плігіна [9], має бути технологічним, що стало підґрунтям теоретичної та практичної розробки поняття педагогічної технології особистісно орієнтованого навчання.

Ця категорія характеризується різноплановістю підходів до розуміння її сутності. Так, педагогічна технологія навчання – “це проект деякої дидактичної системи, яка характеризує процес досягнення запланованих результатів” (В.П. Безпалько [2]). Проект такої дидактичної системи в межах особистісно орієнтованого навчання М.О. Алексєєв розглядав як педагогічну технологію особистісно орієнтованого навчання та визначав її наступним чином: “специфічна індивідуальна (авторська) діяльність педагога по проектуванню навчальної діяльності та її

практичної організації в рамках певної предметної області з орієнтацією на тип психічного розвитку студентів та врахування особистих можливостей педагога” [1, с. 89].

На думку Г.К. Селевка, технології особистісно орієнтованого навчання забезпечують комфортні, безпечні умови розвитку студентів у процесі навчання, реалізацію їх природних потенціалів: особистість в цій технології є пріоритетною (студент є ціллю навчального процесу, а не засобом досягнення мети); ці технології характеризуються “антропоцентричністю, гуманізмом, психотерапевтичною спрямованістю, а метою є різнобічний, вільний та творчий розвиток студента” [11].

Основними сутнісними ознаками особистісно орієнтованих освітніх технологій, на думку С.І. Подмазіна, є: суб’єкт-суб’єктна взаємодія, діалогічність, проектність, ресурсна забезпеченість, проблемність, рефлексивність [10].

Критеріями, відповідно до яких технологію навчання можна було б віднести до особистісно орієнтованої є: задіяння студентів у індивідуальному цілепокладанні та складанні планів занять (лекційних та практичних); свобода вибору студентом форм навчання з вищої математики; вибір предметного змісту різної складності; оцінювання викладачем не тільки результатів, а й процесу навчальної діяльності; застосування індуктивного та дедуктивного способу побудови дидактичного матеріалу; вивчення та формування творчої діяльності студентів на заняттях з вищої математики; використання евристичних методів навчання як одного із шляхів урахування індивідуальних способів пізнання студентів.

У свою чергу, дидактичними основами розробки педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання є їх здійснення на основі психолого-педагогічних концепцій (цілісних або окремих наукових положень); забезпечення врахування особистісних особливостей студентів та надання їм можливості вибору; створення відповідних умов, які сприятимуть самореалізації та самовизначенню студентів у процесі вивчення математичних дисциплін [3].

Таким чином, С.У. Гончаренком, І.А. Зязюном, В.Г. Кремнем, О.М. Пехотою, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевою зроблено значний внесок у розробку проблеми педагогічної технології особистісно орієнтованого навчання, а саме: дано визначення цього поняття, вказані основні сутнісні ознаки, сформульовані критерії, згідно яких технологію можна вважати особистісно орієнтованою, розроблені дидактичні основи побудови таких технологій. Проте, стосовно класифікації технологій особистісно орієнтованого навчання, як свідчать результати дослідження, спільного підходу не виявлено.

Ефективними особистісно орієнтованими технологіями навчання у процесі викладання математичних дисциплін серед інших нами встановлено: технологію розвивального навчання, Вальдорфську технологію, Дальтон-технологію. Характерними ознаками технології Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова (розвивального навчання) є: пізнавально-спонукальні мотиви навчальної діяльності студентів, ціль свідомого розвитку (формулювання студентом цілей та завдань самовдосконалення та творче їх розв'язання), проблемні методи викладання навчального матеріалу, суб'єкт-суб'єктні відносини педагога та студента, творча рефлексія [4, с. 52].

У Вальдорфській технології втілено філософське вчення – антропософію (включає в себе частини християнства та ідеалізму), – згідно якого розвиток здатності до пізнання робить людину досконалою [6]. Отже, можемо констатувати, що Вальдорфська технологія – це система самопізнання і розвитку особистості у партнерських відносинах з педагогом, відповідно до якої розвиток студента відбувається за генетично заданою програмою, випереджаючи та визначаючи навчання, за цих умов природні задатки студента вільно розвиваються, а важливою особливістю технології є увага до здоров'я студента.

Основним принципом Дальтон-технології є вільний самостійний розвиток у співробітництві з оточуючими; студенту надається свобода вибору теми, способів навчання, джерел інформації; самостійність студента виявляється у прийнятті рішень, а також у відповідальності за свій вибір. Основою Дальтон-технології є творчі завдання, які носять дослідницький характер, включають в себе експеримент, проектування; вони складені відповідно до можливостей студентів та розраховані на самостійне виконання. Студенти у процесі навчання здійснюють само- та взаємоконтроль, а після закінчення роботи результат представляють викладачеві, тобто “свобода не виключає відповідальності” [6, с. 72].

Отже, можемо зробити висновок, що педагогічні технології особистісно орієнтованого навчання включають у себе досягнення не лише педагогіки, а й психології, гуманістичної філософії. Увага педагога зосереджена на цілісності унікальної, неповторної особистості студента, який намагається максимально реалізувати свої можливості у процесі навчання (самоактуалізуватися).

Порівнюючи технології особистісно орієнтованого навчання з традиційними, О.В. Єсіна відзначає, що на відміну від формалізованої передачі знань, характерної для традиційних технологій навчання, головною метою технологій особистісно орієнтованого навчання є сприйняття особистістю студента нового досвіду, розвиток його здатності

до прийняття на себе відповідальності за свій власний свідомий вибір у різних життєвих ситуаціях [6, с. 71].

Характерним для сучасної педагогічної науки є активна розробка та впровадження технологій особистісно орієнтованого навчання, серед яких: технологія модульного навчання, метою якої є створення умов для засвоєння студентами навчальних програм в індивідуальному темпі на основі розподілу матеріалу на окремі модулі; технологія навчання самостійній роботі, ефективність якої визначається рівнем усвідомлення студентом свого значення як суб'єкта діяльності та розумінням особистісної значущості; технологія евристичного навчання сприяє творчій самореалізації студента, виявленню та врахуванню в процесі навчання особистісного досвіду; технологія проведення особистісно орієнтованого заняття є ефективною для підготовки майбутніх педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання [3].

За результатами досліджень В.В. Серікова розробка технологій особистісно орієнтованого навчання передбачає використання “базових технологій”: технології задачного підходу (елементи змісту представлені у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих задач); технології навчального діалогу (засвоєння змісту відбувається в умовах діалогу як особливого дидактично-комунікативного середовища, яке забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості); технології імітаційних ігор (імітація соціально-рольових та просторово-часових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій в ситуаціях внутрішньої конфліктності, змагання) [12, с. 89].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, гуманістичні традиції та надбання філософської, психологічної, педагогічної наук різних часів стали підґрунтям розробки особистісно орієнтованих технологій навчання та визначили їх пріоритети: визнання самоцінності, неповторності особистості кожного студента, виявлення та врахування в процесі навчання його суб'єктного досвіду, забезпечення вільного, природного розвитку особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в цілому сьогодні метою реалізації технологій особистісно орієнтованого навчання є створення умов для всебічного врахування та сприяння розвитку особистісних якостей та властивостей кожного студента.

Застосування у процесі викладання математичних дисциплін особистісно орієнтованих технологій навчання забезпечує, за нашими висновками, формування конструктивного, раціонального мислення, розвиток логіки, що в цілому сприяє ефективній підготовці студентів вищих технічних закладів освіти.

Література:

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Білоус О. С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Олена Сергіївна Білоус. – Луцьк, 2005. – 22 с.
4. Богачкина Н. А. Педагогическая психология / Н. А. Богачкина. – М. : Аллель, 2007. – 187 с.
5. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика : научно-теоретический журнал. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
6. Есина Е. В. Педагогическая психология : конспект лекций / Е. В. Есина. – М. : Эксмо, 2008. – 160 с.
7. Залепугіна І.М., Попова Л.С., Сеннікова Н.Т. Сучасні проблеми методики викладання вищої математики в технологічних університетах // Матеріали ІХ Міжнародної конференції імені М. Кравчука. – 2002. – 501 с.
8. Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / [В. О. Зайчук, О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко та ін.] – К. : НМЦВО, 2001. – Вип. 31. – 222 с.
9. Плигин А. А. Психологическая поддержка деятельности педагога в рамках личностно-ориентированной образовательной модели / А. А. Плигин // Проблемы психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса : материалы научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 99–102.
10. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Сергій Іванович Подмазін. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

Smelianska V.

– Candidate of Pedagogic Sciences, an Associate Professor of the Department of English and Methods of Teaching in Gogol Nizhyn State University

UDC 378.147:811.111

GRAPHIC ORGANIZERS AT AN ENGLISH HOME-READING LESSON

The article is devoted to the analysis of the prior research on graphic organizers mainly used as a reading strategy. It contains the research evidence regarding the effectiveness of graphic organizers on reading development and some types of graphic organizers, which are classified in various ways. The integration of this strategy in English as a foreign language home-reading lesson and recommendations for applying graphic organizers are offered.

Key words: *graphic organizers, English as a foreign language, home-reading lesson.*

Смелянська В.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ НА УРОЦІ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується проблема використання графічних організаторів як однієї із стратегій навчання англомовного читання. Наводяться докази ефективності застосування графічних організаторів для розвитку вмінь читання та розглядаються їх типи відповідно до існуючих класифікацій. Пропонуються рекомендації щодо можливого використання цієї стратегії на уроці домашнього читання з англійської мови, які ілюструються прикладами графічних організаторів.

Ключові слова: *графічні організатори, англійська мова як іноземна, домашнє читання.*

Смелянская В.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ НА УРОКЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье исследуется проблема использования графических организаторов, одной из стратегий обучения англоязычному чтению. Приводятся доказательства эффективности применения графических организаторов для развития умений чтения и рассматриваются их типы

согласно существующим классификациям. Предлагаются рекомендации по возможному использованию этой стратегии на уроке домашнего чтения по английскому языку, которые иллюстрируются примерами графических организаторов.

Ключевые слова: графические организаторы, английский язык как иностранный, домашнее чтение.

Target setting. One of the keys to successful teaching and learning a foreign language is to employ a variety of strategies. Using visual supports such as graphic organizers (GO) can be an effective strategy for helping students develop language and thinking skills in English as a foreign language (EFL) class. GOs are important and effective pedagogical tools for organizing content and ideas visually, facilitating learners' comprehension of newly acquired information [6, p. 1].

EFL students are a particular population who needs special attention in reading development, mainly those who wish to pursue academic work in their foreign language. In order to develop learners' reading comprehension, one of the more recent recommendations has been the use of GOs [4, p. 37].

Recent research overview. Visual representations of information are not an innovation in education. The recommendations to use GOs as part of reading instruction are commonly found in the first language reading literature, though generally less common in second/ foreign language contexts (Jiang X., Grabe W.; Mohan B. A.; Praveen S., Premalatha R.; Tang G., etc.). However, with the realisation that all learners are, to some extent, visual learners, the focus on process rather than product, and with increasing emphasis on developing organisational and thinking skills alongside language skills [2] an important goal would be to use GO to EFL student population, in particular students of a linguistic higher educational establishment.

The objectives of the article. Thus, the objectives of the article are to analyse the prior research on graphic organizers mainly used as a reading strategy, at the same time, offer ways to integrate this strategy in English as a foreign language home-reading lesson.

The statement of basic material. EFL students are presented with quite a challenge once reading material starts to become increasingly difficult and complex. It is crucial to their academic success that they learn how to read and understand informational texts, which involves the ability to remember main ideas and certain details, to link the text to the reader's prior knowledge, and to recognize and build rhetorical frames that organize the text information [4, p. 46]. A strategy that can help with EFL's comprehension is the use of different GOs.

According to Cyclopaedic Education Dictionary, GOs are written diagrams or outlines that illustrate the main structure of the material to be read. Key terminology is used to create a "skeleton" that depicts the sequence and organization of the textual material [8, p. 118]. The US National Reading Panel

cited GOs as one type of instructional strategy that is effective in the improvement of reading instruction. GOs can also be used effectively during reading to check ongoing comprehension. Likewise, they can be used as a summative activity to assess comprehension once students are done with reading the text. It can also be used to review vocabulary in various content areas [7, p. 157]. In eleven studies reviewed by the US National Reading Panel readers using GOs generally benefited in remembering what they read, in improved reading comprehension and so forth [3, p. 1980].

“The Teacher’s Big Book of Graphic Organizers” [6] contains 100 samples such as diagrams, pictorial devices, and story maps. However, examples of reading strategies used with specific GOs include: K-W-L-H technique, anticipation and reaction guide, spider map, series of events chain, continuum scale, network tree, human interaction outline, compare & contrast matrix, problem and solution outline, fishbone map, and cycle. GOs have been categorized by both structure and function. The structure category contains “Webbing, Concept Mapping, Matrix, Flow Chart,” whereas the function category consists of “Describing, Comparing & Contrasting, Classifying, Sequencing, Causal, Decision Making” [7, p. 157].

Based on research [4], GOs can be used in all reading stages producing different effects on comprehension. The instructional procedures vary depending on the position of GOs in relation to reading (pre-reading, post reading stage) and the constructor of GOs (teacher-constructed, student-constructed, teacher/student constructed). Namely, GOs are used in the pre-reading stage usually as a brainstorming activity to generate ideas, activate learners’ prior knowledge, connect what the students know with new information and provide a purpose for reading. However, the instructional position of GOs shifted from the pre-reading to the post-reading position. As for the post-reading stage, GOs are used in order to assess the degree of students’ understanding and enhance recall, retention and summarization of main ideas, which can often function as a plan leading to writing tasks. In fact, research demonstrates that GOs are more effective, when used in the post-reading than in the pre-reading stage [5, p. 353].

Therefore, such tools can be effective strategies at a EFL home-reading lesson where a definite chapter (read at home) is discussed during different class activities. Several types of GOs used at a home-reading lesson (Mary Poppins by P.Travers [1]) in the first year at a linguistic department and recommendations for applying them are described below.

It is essential to model the GO when you present it to the class. Show the students how you, as a learner, use this GO to understand a text. Moreover, both students and a teacher can choose the GO together after brainstorming and then relating their ideas visually to the material discussed. For example, use *T charts*

to record the main idea(s) and information about them, a *sequence pattern* (or a *timeline*) to help students organize the events in the order of occurrence.

Title: *The Dancing Cow*

<p>Main idea: <i>We never know the value of water till the well is dry.</i></p>	<p>Details: <i>The Red Cow suddenly began to dance. She grew tired.</i> ...</p>
---	--

Figure 1. Sample T chart

<i>Jane was in bed with earache.</i>	<i>Michael was telling her everything that occurred in the lane.</i>	<i>An extraordinary cow appeared.</i>	⋮
Events: 1	2	3	...

Figure 2. Sample Sequence pattern

One type of GOs mainly used in narrative texts is the story mapping. *Story maps* call students' attention to the main elements of stories, such as characters, time, setting, plot (problem, actions, outcomes) and visually represent key information in narrative texts using a specific structure. At the same time, they highlight significant relations within a story, which in turn leads to a deeper understanding [5, p. 347].

<p>Story map</p> <p>Title: <i>Miss Lark's Andrew</i></p> <p>Setting: <i>Andrew, Miss Lark's dog, was leading a luxurious life, which bored him to distraction.</i></p> <p>Character 1: <i>Miss Lark</i> Character 2: <i>her dog Andrew</i> Character 3: <i>A byword Willoughby</i></p> <p>Other characters: <i>the servants, Mary Poppins, the children</i></p> <p>Problem: <i>The wrong treatment of pets by their owners ("the dog's" problem).</i></p> <p>Action 1: <i>Andrew escaped from the house.</i></p> <p>Action 2: <i>Mary and the children met Andrew as he was looking for Willoughby.</i></p> <p>Action 3: ...</p> <p>Solution/End: <i>Miss Lark agreed to the dogs' demands./ Adversity is a great schoolmaster.</i></p>

Figure 3. Sample Story Map

However, if you want to identify the traits which are linked to some action in a story students use a *character map*. They write the names of main characters in the circles (ovals, squares etc.) on the map. In the ovals, they list qualities of the characters, and in the squares – actions to support those qualities.

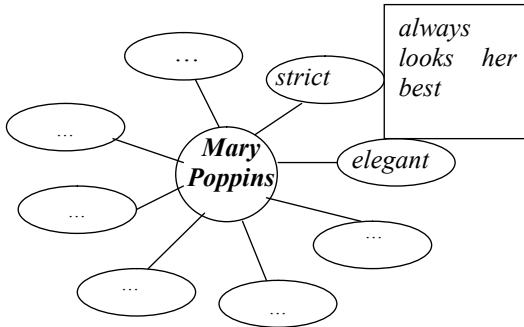


Figure 4. Sample Character map

Venn diagrams help analyze similarities and differences between groups. Venn diagrams consist of at least two circles which overlap where the commonalities exist.

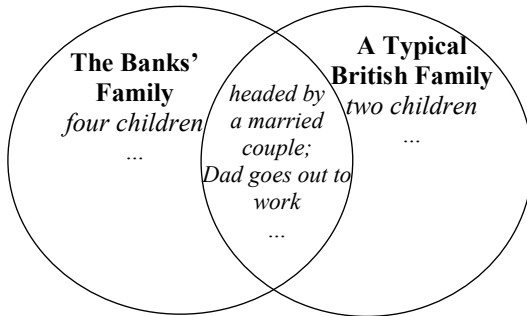


Figure 5. Sample Venn Diagram

In addition, there is no one right way to represent information visually. Your students may have several variations of the same GO so you should expect to see a range of results. You can apply GOs for individual or small group instruction. GO instruction can be extended into reading, speaking, writing activities with the various categories serving as organizers for simple paragraphs. A student can present his ideas orally or write a meaningful composition based on some elements of the GO.

Conclusions. Taking all the above into account, we can draw the conclusion that, GOs are effective EFL strategies supporting students in

understanding language more easily with the assistance of visual images. They aim at creating awareness of text structures, concepts and relations between concepts, and tool to represent text relationships visually; assist readers in writing well-organized summaries, provide a structure for speaking (for instance, outline the relationships among text ideas); help develop the ability to synthesize, foster the development of higher order thinking skills, encourage creativity, particularly at EFL home-reading lesson. However, the above findings should be enlarged and further research, especially on how to train students in using GOs is required.

References:

1. Методична розробка з домашнього читання за книгою П. Л. Треверс «Мері Поппінс» / [уклад. Т. В. Ларіна]. – Ніжин : Редакційно-видав. відділ НДПУ, 2002. – 146 с.
2. Darn S. Graphic Organisers [Електронний ресурс] / Darn Steve // Teaching English. – Режим доступу до журн. : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/graphic-organisers>
3. Encyclopedia of Education / [James W. Guthrie, editor in chief]. – [2nd ed.]. – NY : Macmillan Reference USA, 2003. – Vol. 6. – 2003. – P. 1961–2334.
4. Jiang X. Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues / Jiang X., Grabe, W. // Reading in a Foreign Language. – 2007. – Vol. 19, №. 1. – P. 34–55.
5. Manoli P. Graphic Organizers as a Reading Strategy : Research Findings and Issues / P. Manoli, M. Papadopoulou // Creative Education. – 2012. – Vol. 3, №. 3 – P. 348–356.
6. McKnight K. The teacher's big book of graphic organizers : 100 reproducible organizers that help kids with reading, writing, and the content areas / Katherine S. McKnight. – San Francisco, Calif. : Jossey-Bass ; Chichester : John Wiley [distributor], 2010. – 214 p.
7. Praveen S. Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students / Praveen Sam D., Premalatha Rajan // English Language Teaching. – 2013. – Vol. 6, № 2. – P. 115–170.
8. Spafford C. The cyclopedic education dictionary / C. Spafford, J. Augustus. – Albany: Delmar Publishers, 1998. – XV. – 414 p.

Райченко Т.

- магістр педагогічних наук, старший преподаватель кафедры музыкального образования Барановичского государственного университета.

Авдей Е.

- заведующий кафедрой музыкального образования Барановичского государственного университета

УДК 378.147**ДЕЛОВАЯ ИГРА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ**

В статье раскрываются актуальность и целесообразность использования игровых технологий в учебно-воспитательном процессе учреждения высшего образования. Авторы работы доказывают действенность и эффективность деловой игры как формы организации музыкально-эстетического образования и воспитания студентов на занятиях по дисциплине музыкального цикла.

Ключевые слова: деловая игра, компетенции, дифференциация, дифференцированный подход, музыкальные способности.

Райченко Т.

- магістр педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної освіти Барановичського державного університету

Авдей Е.

- завідувач кафедри музичної освіти Барановичського державного університету

**ДІЛОВА ГРА У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТТЯХ З МУЗИКИ**

У статті розкривається актуальність і доцільність використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти. Автор роботи доводить дієвість і ефективність ділової гри як форми організації музично-естетичної освіти і виховання студентів на заняттях з дисциплін музичного циклу.

Ключові слова: ділова гра, компетенції, диференціація, диференційований підхід, музичні здібності.

Raichyonok T.

- a holder of a master's degree of pedagogical sciences, a senior teacher of the department of musical education of Baranovich State University

Avdei E.

- the Chief of the department of musical education of Baranovich State University

BUSINESS PLAY IN FORMING COMPETENCES OF A FUTURE TEACHER AT THE LESSONS OF MUSIC

The actuality and advisability of the usage of playing technologies in the teaching educational process are described in the article the Establishment of Higher Education. The authors of the work prove the effectiveness and efficiency of the business play as a form of organization of musical aesthetic education of students at the lessons of musical cycle.

Keywords: *business play, competences, differentiation, differential approach, musical abilities.*

Постановка проблеми. На современном этапе развития общества и образования требуется такая организация учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего образования, которая бы была не только адекватной этому времени, но и опережающей профессиональной жизнеспособностью и компетентностью. Стратегия повышения качества педагогической подготовки будущих специалистов требует поиска социально-педагогических условий и средств, в которых возможно результативно развивать важнейшие ключевые компетенции. Исследования показали, что важнейшим условием развития ключевых компетенций будущего учителя выступает реализация личностно-ориентированных технологий в учебно-воспитательном процессе учреждений высшего образования, предполагающих использование активных и интерактивных методов и форм. Основу личностно-ориентированных технологий составляют, как правило различные игры и игровые приёмы [6, с. 11].

Широкое распространение игровой практики в педагогических учреждениях высшего образования произошло в связи с большими возможностями игры в решении образовательных, научных, практических, управленческих и других проблем. Игровые технологии актуализируют не только предметно-содержательную сторону мышления, но и мотивационную (интересы, потребности, возможности студента) сферу, которая обеспечивает развитие устойчивых профессиональных установок. Активизация позиции студентов в игре создаёт условия для формирования умений видеть противоречивость и динамичность педагогических явлений, анализировать их, помогает соотнести свои возможности и способности с квалификационными характеристиками личности учителя-профессионала,

способствует перестройке структуры личности студента в структуру личности учителя [1, с. 7].

На наш взгляд, игры способствуют интенсивному формированию знаний, трансформации знаний в профессионально-педагогические умения, формированию творческого мышления и развитию способностей человека. Игра даёт возможность сформировать целостное представление об инновационно-педагогической деятельности и её динамике, развить творческое и практическое мышление в профессиональной сфере [4, с. 121].

Анализ предшествующих исследований. Игровыми технологиями обучения занимаются следующие учёные: О. С. Анисимов, С. Д. Неверкович, Г. К. Селевко, Б. Г. Матюнин, В. П. Бедерханова, В. В. Гузеев, И. И. Цыркун, С. А. Габрусевич и другие.

Внедрение игровых технологий обучения даёт возможность успешно решать главные задачи, обозначенные реформированием высшего образования: реализация принципов обеспечения образовательных запросов личности с учётом её индивидуальных особенностей и возможностей, диверсификация образовательных услуг, гуманизация образования. В рамках реализации идей личностно-ориентированной педагогики на практике используются игровые технологии, которые имеют не только познавательную, воспитательную, развивающую, но и прагматическую ценность. Б. Г. Матюнин справедливо заметил, что «...современная действительность выдвигает серьёзные требования к специалистам, а значит и качеству образования. Такова одна из причин, которые порождают необходимость вести активный поиск и внедрение тех образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, которые отвечали бы этим требованиям» [3, с. 19].

Формулирование целей статьи. Вышеизложенное высказывание даёт основание уделить особое внимание деловой игре как наиболее продуктивной форме организации учебного процесса. Деловая игра -- это своеобразная форма имитационного моделирования, в ходе которого одновременно развиваются и совершенствуются профессионально-ориентированные умения. Она помогает обучающимся оперативно адаптироваться к изучаемому предмету, а также способствует реализации способностей обучающихся в оптимальной для их личности роли [5, с. 92]. В этом аспекте весьма значительны те возможности, которые открываются перед студентами посредством активного участия в деловой игре: полное усвоение и закрепление теоретических положений; максимальное развитие способностей к самостоятельной исследовательской деятельности; формирование и совершенствование умений выдвигать и аргументированно отстаивать собственные идеи.

Всё вышесказанное стимулировало осуществить в данной работе попытку исследовать возможности влияния деловой игры на формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов.

Применение деловой игры в процессе обучения имеет значительное количество преимуществ:

- максимально приближена к реальным условиям будущей профессиональной деятельности;

- в процессе игры происходит стимуляция творческой активности личности студента;

- организация деловой игры предполагает обсуждение допущенных ошибок, что является одним из наиболее прогрессивных и эффективных методов усвоения и закрепления учебного материала;

- появляется реальная возможность органично увязать научно-исследовательскую деятельность с учебным процессом [2, с. 18].

Изложение основного материала исследования. В системе педагогических немusыкальных учреждений высшего образования на занятиях по музыке деловая игра предполагает дифференциацию учебного материала, а также учёт уровня музыкальных способностей обучающихся. По нашему мнению, именно дифференцированный подход к организации деловой игры будет способствовать оптимальности процесса обучения, и являться предупреждающим фактором возникновения негативных чувств и эмоций у студентов при исполнении той или иной роли в игре.

Для выявления эффективности влияния деловой игры на формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов на базе Барановичского государственного университета проводились опытно-экспериментальное исследование и анкетирование студентов, обучающихся по специальности «Начальное образование. Физическая культура». В эксперименте участвовали три учебные группы (75 студентов). В анкетировании приняли участие 55 студентов выпускных групп, проходящих педагогическую практику.

Из всех профессиональных компетенций учителя начальных классов мы выделили знания и умения студентов в организации музыкально-эстетического воспитания младших школьников. Основным критерием определения уровня усвоения знаний и формирования умений испытуемых стал средний балл успеваемости студентов по дисциплинам музыкального цикла в сессионный период, а методом – сравнительный анализ итогов зачётно-экзаменационной сессии экспериментальной и контрольных групп. В экспериментальной группе на занятиях систематически и целенаправленно использовались дидактические игры, в контрольных группах занятия проводились с применением традиционных форм и методов обучения.

На первом этапе опытно-экспериментального исследования проводилась работа по определению уровня музыкальных способностей испытуемых. Нами была использована традиционная методика индивидуального прослушивания студентов для определения мелодического и ритмического слуха. В итоге выделили три уровня музыкальных способностей (высокий, средний и низкий), которые стали основой для дифференцированного подхода к распределению ролей в игре. Студентам с высоким уровнем музыкальных способностей предлагалась роль солиста, руководителя музыкального коллектива, особенно это эффективно в случае, когда необходима импровизационная обработка музыкального материала. Студенты со средним и низким уровнем музыкальных способностей выполняли роли исполнителей, аккомпаниаторов, дирижёров. Для формирования умений организации детского вокального и инструментального исполнительства данным студентам предлагался менее сложный интонационный и ритмический музыкальный материал. По дисциплине «Методика преподавания музыки» весь учебный материал был разделён на три группы соответственно уровням музыкальных способностей: 1 группа -- материал теоретического плана, который может быть достаточно успешно обработан студентами всех трёх уровней музыкальных способностей; 2 группа -- материал теоретического и практического плана, который успешно воспроизводится студентами, имеющими высокий и средний уровень музыкальных способностей (материал, имеющий специфическую терминологию и задания, требующие достаточно чистого интонирования); 3 группа -- материал практического плана, который может быть успешно воспроизведён студентами, имеющими высокий уровень музыкальных способностей (задания, требующие абсолютно чистого интонирования и точного ритмического воспроизведения, предполагающие вокальную и инструментальную импровизацию, яркое выразительное исполнение). При распределении ролей в деловой игре учёт вышеперечисленных характеристик дидактического материала стал превентивной мерой неудачного исполнения определённой роли. На занятиях по методике преподавания музыки деловая игра использовалась на различных этапах занятия и в разных разделах учебной программы. При изучении раздела «Виды музыкальной деятельности младших школьников» в ходе игры отработывалась методика организации определённого вида музыкальной деятельности на различных этапах урока музыки в начальных классах общеобразовательной школы. В разделе «Формы организации музыкального воспитания младших школьников» игра способствовала формированию умения реализовывать различные методы и приёмы музыкального воспитания младших школьников не только на уроках

музыки, но и во внеклассной работе. С целью обобщения и систематизации теоретических знаний при изучении раздела «Общие вопросы музыкального воспитания» проводилась деловая игра в форме конференции, круглого стола, научного семинара.

В конце учебного семестра по итогам зачётно-экзаменационной сессии испытуемые показали следующие результаты: по дисциплине «Методика преподавания музыки» средний балл успеваемости экспериментальной группы -- 7,3, контрольных групп -- 6,5 и 6,8; по дисциплине «Практикум по музыке» средний балл успеваемости экспериментальной группы -- 7,9, контрольных групп -- 6,5 и 6,2. По дисциплине «Практикум по музыке» в экспериментальной группе отсутствовали студенты с неудовлетворительными оценками, а один студент имел оценку «10». Сравнительный анализ полученных результатов выявил положительную динамику в усвоении знаний и формировании умений студентов, посредством использования деловой игры на занятиях по дисциплинам музыкального цикла.

Для подтверждения результатов данного исследования было проведено анкетирование студентов выпускных групп, проходящих педагогическую практику с целью изучения их мнения о влиянии деловой игры на формирование профессионально-педагогических компетенций. На вопросы о влиянии деловой игры на прочность усвоения знаний и формирование умений и навыков 72,7% (40 человек) ответили положительно, 27,3% (15 человек) затруднились ответить. 47,3% (26 студентов) отметили, что именно деловые игры стимулируют их стремление к самообразованию, 43,6% (24 выпускника) отдают предпочтение курсовым и дипломным работам, 9,1% (5 респондентов) затруднились ответить на вопрос. Приоритет в формировании навыков вербального и невербального общения 45,5% респондентов (25 человек) отдали деловой игре, 40% анкетированных студентов (22 человека) -- тренингам, 14,5% (8 человек) -- дискуссиям. Таким образом, подтверждается факт положительного влияния деловой игры на прочность усвоения знаний и формирования умений и навыков будущего специалиста.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: деловая игра стимулирует активность студентов на занятиях по дисциплинам музыкального цикла, способствует более прочному усвоению знаний и формированию умений и навыков у обучающихся.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что деловая игра эффективно влияет на формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов.

Литература:

1. Астрейко Е. С. Игра как средство формирования системы инновационных умений у будущих педагогов / Е. С. Астрейко // Игровые технологии в современном воспитательном процессе : матер. Республик. науч.-практ. конф. – Мозырь, 2004. – Ч. II. – С. 5–7.
2. Витвицкая О. Ю. Деловая игра в структуре современного учебного процесса / О. Ю. Витвицкая // Игровые технологии в современном воспитательном процессе : материалы Республик. науч.-практ. конф. – Мозырь, 2004. – Ч. II. – С. 17–19.
3. Матюнин Б. Г. Возможности педагогической технологии. / Б. Г. Матюнин. – М. : ИЧП «Сентябрь» 1998. – 48 с.
4. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров / С. Д. Неверкович ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Высшая шк., 1995. – 205 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Третьяков П. И. Показатели качества последипломного образования: профессиональная жизнеспособность и компетенция / П. И. Третьяков // Народная асвета. – 2003. – №10. – С. 10–12.

Олендр Т.

– кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного педагогічного університету

УДК 378.147

ОГЛЯД МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

У статті обґрунтована важливість та значущість іношомовного писемного мовлення і, зокрема, спілкування у сучасному житті. Зазначено найзатребуваніші сфери застосування іношомовного писемного мовлення. Наведена характеристика найефективніших методів навчання іношомовного писемного мовлення на прикладі англійської мови. Виокремлено основні види завдань на рівні орфографічного письма, пунктуації та структурного оформлення писемного мовлення іноземною мовою..

Ключові слова: іношомовне писемне мовлення, методи навчання, спілкування.

Олендр Т.

– кандидат педагогических наук, ассистент кафедры иностранных языков
Тернопольского национального педагогического университета

ОБЗОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статті обоснована важливість і значимість іноязичної письмової мови, зокрема, спілкування в сучасному житті. Виділено найбільш востребовані сфери застосування іноязичної письмової мови. Наведено характеристику ефективних методів навчання іноязичної письмової мови на прикладі англійської мови. Виділено основні типи завдань на рівні орфографічного письма, пунктуації та структурного оформлення письмової мови на іноземній мові.

Ключові слова: іноязична письмова мова, методи навчання, спілкування.

Olendr T.

– an Associate Professor of Educational Sciences, an Assistant Professor of the Foreign Languages department of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University

REVIEW OF THE METHODS OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE WRITING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

The article substantiates the importance and significance of foreign language writing and, in particular, communication in modern life. The most demanded spheres of the use of foreign language writing have been highlighted. The characteristics of the most effective methods of teaching writing in a foreign language on the example of the English language have been presented. The main types of writing tasks for training spelling, punctuation and structural text design in a foreign language have been singled out.

Keywords: foreign language writing, teaching methods, communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі, коли перед Україною відкрилися можливості інтеграції культури, економіки та науки у світовий простір, володіння іноземною мовою як засобом спілкування є надзвичайно важливим. Крім того, значно зріс попит на фахівців, які володіють іноземною мовою. Низький рівень іноземної грамотності фахівців є не лише загрозою для конкурентоспроможності нашої держави, але й перешкоджає перебудові й розвитку економіки всередині країни. Така ситуація спонукає до підвищення вимог до вивчення іноземної мови та досягнення рівня знань, що був би еквівалентним до прийнятого у світі. А це, у свою чергу, вимагає змін та інновацій у методиці викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що в останні роки поступово зростає роль писемного мовлення і його починають розглядати як «резерв» для підвищення навчання іноземної мови [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Грамотне письмо сприяє кращому сприйманню, засвоєнню змісту висловленого, швидкому взаєморозумінню [4]. Однак, викладачі іноземних мов, вважаючи, що писати іноземною мовою може виявитися занадто важко для студентів, часто неохоче включають цей вид діяльності в методику навчання іноземної мови. Проте сьогодні не можна не враховувати практичну значущість писемного спілкування у сфері сучасних засобів комунікації, таких як електронна пошта та Інтернет. Крім того, закордонні стажування студентів, аспірантів і молодих науковців; участь у проектах та різноманітних грантах передбачають уміння вести записи іноземною мовою.

У зв'язку з цим з'явився ряд наукових праць, де розглянуто проблеми формування умінь і навичок побудови іншомовного письмового тексту, зокрема й студентами ВНЗ [1-4, 6, 8, 9, та ін.]. Однак, як зазначають білоруські колеги, «...можна стверджувати, що проблема розробки ефективної системи навчання іншомовного писемного мовлення у ході професійно-педагогічної іншомовної підготовки поки не знайшла остаточного розв'язання» [6, с. 75].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Процес писемного мовлення, як зазначає науковець Волкова Н. П., «пов'язаний із значними розумовими діями: придумуванням, проектуванням речення й одночасним підбором різних варіантів комбінування слів, вибором синонімів, антонімів» [4, с. 123]. Педагоги, зокрема американські науковці Торільд Хомстад і Хельга Торсон, вказують на необхідність виконання великої кількості письмових завдань для досягнення достатнього рівня іншомовного писемного мовлення [10]. При цьому очевидною є необхідність урізноманітнення технологій навчання іншомовного писемного мовлення у вищій школі. Відтак особливої актуальності набуває оптимізація методичних прийомів, підбір ефективних видів письмово-мовленневих вправ для навчання письма й писемного мовлення іноземною мовою.

Метою нашої статті було проаналізувати основні методи навчання іншомовного писемного мовлення у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іншомовне писемне мовлення знаходить все ширшого застосування як у професійному, так і у повсякденному житті сучасної людини. Нагальною потребою сьогодення є написання листів, передача повідомлень електронною поштою, написання автобіографії, заповнення анкет та апікаційних форм тощо. При цьому кожен із перелічених документів (завдань) повинен відповідати певним вимогам, мовленнєвому етикету носіїв мови. Так, лише для листів прийнято розрізняти ділові та особисті. До ділових листів належать лист-

заява, письмове замовлення, письмовий запит і лист-відповідь, рекомендаційний лист, лист скарга, лист-підтвердження про отримання чогось та ін. З-поміж особистих листів найчастіше застосовують такі види: дружній лист, лист ввічливості, лист-подяка тощо [5]. До кожного із видів перелічених документів (завдань) існують специфічні вимоги, як щодо стилю, так і щодо оформлення.

Оволодіння навичками писемного мовлення охоплює засвоєння правил орфографії, синтаксису, пунктуації, стилістики тощо. Під час вивчення англійської мови найскладнішими для засвоєння студентами є: англійський правопис, побудова речень (особливо спеціальних питань) і структурування тексту. Саме ці аспекти вимагають від викладача найбільшої майстерності у виборі практичних методів навчання.

На основі власного досвіду й аналізу літературних джерел [6, 7, 10] виокремлюємо найефективніші практичні методи навчання писемного мовлення, характеристику яких наводимо нижче.

Орфографія:

Лексичний диктант (полягає в орфографічному оформленні сприйнятих на слух слів).

Виправлення помилок (полягає у виявленні і коректуванні орфографічних помилок).

Переклад поданих слів (полягає у написанні англійських еквівалентів запропонованих в усному чи письмовому вигляді слів).

Заповнення пропусків у словах (полягає у дописуванні букв, пропущених у поданих словах).

Підбір антонімів, синонімів (полягає у написанні антонімічних та синонімічних рядів до запропонованих слів; сприяє збільшенню словникового запасу, збагаченню мовлення).

Побудова речень:

Складання речення із запропонованого переліку слів (полягає у написанні речень із запропонованих слів для опанування правильного їх порядку згідно з правилами англійської мови).

Заповнення пропусків у реченнях (студент добирає пропущенні у реченнях слова або із власного словникового запасу, або користуючись наведеними у вправах словами; речення можуть бути як відокремленими, так і змістовно пов'язаними, наприклад, опис малюнка, певний твір тощо).

Доповнення речення перекладом україномовної частини (студентам пропонується утворити речення на основі запропонованої конструкції (кліше) і українських еквівалентів окремих слів).

Групове письмо (студенти в невеликих групах створюють речення, записуючи на аркуш паперу наступне слово від кожного учасника).

Аналогічний метод можна застосовувати й для удосконалення навиків структурування тексту.

Опис малюнка (студентам пропонується подивитися на малюнок і написати 4 речення, які описують дії зображених людей).

Паралельне письмо (студентам пропонується уривок тексту і за його взірцем необхідно написати аналогічний текст, чи спочатку потрібно вставити речення в текст там, де вони випущені, а потім написати власний текст на основі впорядкованого)

Структурування тексту:

Зв'язність та послідовність (студентам пропонується кілька речень і їх потрібно поєднати за допомогою службових частин мови у зв'язний текст; або ж студентам пропонуються неупорядковані абзаци, які потрібно поєднати, змінюючи іменники на займенники для уникнення повторень і написання зв'язного тексту). Зв'язність тексту сприймається читачем завдяки взаємовідносинам параграфів, абзаців у параграфах, речень в абзацах, коли кожна з цих частин безпосередньо впливає з попередньої або вишиковуються в один ряд із нею.

Усний (словесний) твір (викладач та студенти разом складають розповідь, що дає можливість студентам зосередити увагу на різноманітності елементів мови, включаючи часові форми дієслова та елементи для зв'язного тексту. Ця усна розповідь може складатися на основі показу картинок, міміки чи прослуховування фонозапису зі звуками. Лише потім студенти переносять складене усно на папір.

Ускладнений диктант (студенти сприймають на слух початок твору і отримують завдання доповнити його, даючи відповідь на поставлене запитання).

Моделювання (студенти отримують короткий текст і відповідно до завдання модифікують його, вживаючи іншу часову форму чи особу та число підмета, чи хід подій, таким чином створюючи схожий, але змінений текст).

Варіювання стилів (студентам пропонують короткий опис ситуації, а їх завдання описати зазначені події, застосувавши різні стилі відповідно до вимог написання замітки в газеті, листа другу, офіційного листа, наукового повідомлення, художнього твору, оголошення тощо. Цей метод був розроблений нами для використання під час проведення занять із студентами, які навчаються за напрямом підготовки «Журналістика». Його успішне застосування на заняттях зі студентами інших спеціальностей філологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка дозволяє нам рекомендувати застосування методу варіювання стилів для навчання англійської мови студентів із високим рівнем її володіння. Згаданий метод дає можливість

вправлятися в орфографії, побудові речень та структуруванні тексту і досягати майстерності у дотриманні мовленнєвого етикету носіїв англійської мови.

Крім наведених вище вправ, доцільно застосовувати їх комбінації, здійснювати вправління у письмовому спілкуванні у повсякденному житті. Зокрема, широкої популярності набуває *писемний двобічний зв'язок у мережі з викладачами*. Писемний двобічний зв'язок в мережі є регулярною (щодня, щотижня і т. д. залежно від освітнього середовища) письмовою бесідою студента й викладача протягом семестру. Студенти надсилають запитання та коментарі в необмеженій кількості і викладач регулярно відповідає висвітлює окремі проблеми, ставить власні запитання. Викладач є постійним учасником письмової бесіди зі студентами, а не тим, хто оцінює, править чи коментує письмо студента. Це сприяє активному залученню студентів до навчальної діяльності, виконанню творчих, пошукових завдань. Викладач своєю писемною комунікацією демонструє особистий рівень знань, культуру, виявляє свій духовний світ. «І від його словникового багатства, володіння нормативами літературної мови, вміння добирати доцільні функціональні стилі, оптимальні мовні й мовленнєві засоби із мовного арсеналу відповідно до потреб висловлювання, оформлювати свої повідомлення залежить ефективність комунікації, її навчальний, виховний, розвиваючий вплив» [4, с. 122].

Американські науковці Торільд Хомстад і Хельга Торсон вважають, що виконання великої кількості письмових завдань таких як «dialog journals» (писемний двобічний зв'язок в мережі) та електронна переписка зміцнюють навички письма, а також можуть посилювати критичне мислення й сприяти культурній взаємодії [10].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що навчання писемного мовлення повинно бути невід'ємною частиною курсу вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах, оскільки навички писемного мовлення знаходять дедалі ширше застосування у різних сферах діяльності людини. Встановивши, що найскладнішими для засвоєння студентами є англійський правопис, побудова речень (особливо спеціальних питань) і структурування тексту, підкреслюємо необхідність використання відповідних практичних методів навчання писемного мовлення. Вважаємо доцільним включати більшу кількість завдань, спрямованих на розвиток вмінь виконання письмових робіт у навчальні посібники з англійської мови. Перспективи подальших наших досліджень вбачаємо у дослідженні методик навчання іншомовного писемного мовлення на етапі професіоналізації.

Література

1. Басова А. В. К вопросу о письме и письменной речи в обучении иностранному языку / А. В. Басова // Язык. Культура. Образование : сб. материалов Междунар. науч. конф. / науч. ред. О. С. Егорова. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – Вып. 2. – 160 с.
2. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19–26.
3. Верзіліна А. Інноваційні технології у методиці викладання / А. Верзіліна // Педагогіка. – 2009. – Вып. 17. – С. 201–206.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
5. Давиденко Л. Письмові завдання з англійської мови = Written Compositiot in English : навч. посіб. / Л. Давиденко, І. Гриненко. – Тернопіль, 2001. – 112 с.
6. Маслов Ю. В. Зміст навчання іншомовного писемного мовлення на етапі професіоналізації: до проблеми жанрової систематизації завдань / Ю. В. Маслов, І. В. Баженова // Вісн. Житомир. держ. ун.-ту. Сер. Педагогічні науки. – 2009. – Вып. 43. – С. 78–81.
7. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2003. – 248 с.
8. Плахотнік В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація / В. М. Плахотнік // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 9–12.
9. Секрет І. В. Психологічні чинники побудови іншомовного письмового тексту (на матеріалі дослідження студентів мовних спеціальностей) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Секрет. – К., 2002. – 19 с.
10. Homstad T. Using Writing-to-Learn Activities in the Foreign Language Classroom. A research grant report submitted to the Center for Interdisciplinary Studies of Writing / T. Homstad, H. Thorson. – University of Minnesota : Technical Report Series. – 1996. – №. 14. – 54 p.

Гусаченко Л.

– старший викладач кафедри музики і хореографії ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 378.015.31: 793.3

**ВІТЧИЗНЯНІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ЇХ
ВИКОРИСТАННЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ
ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ**

У статті висвітлена актуальна проблема сучасної мистецької освіти – формування педагогічної майстерності майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів. Визначено теоретичне поняття педагогічної майстерності майбутніх хореографів. Запропоновано використання вітчизняних хореографічно-педагогічних традицій, зокрема педагогічної спадщини В. Верховинця та К. Василенко у процесі

формування педагогічної майстерності студентів – майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, керівники дитячих хореографічних колективів, вітчизняна педагогічна спадщина.

Гусаченко Л.

– старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

**УКРАИНСКИЕ ТАНЦЕВАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ
И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ
КОЛЛЕКТИВОВ**

В статье освещена актуальная проблема современного художественного образования – формирование педагогического мастерства будущих руководителей детских хореографических коллективов. Определены теоретические аспекты понятия педагогического мастерства будущих хореографов. Предложено использование отечественных танцевально-педагогических традиций, а именно педагогического наследия В. Верховинца и К. Василенко в процессе формирования педагогического мастерства студентов – будущих руководителей детских хореографических коллективов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, руководители детских хореографических коллективов, отечественное педагогическое наследие.

Gusachenko L.

– senior lecturer, Department of music and choreography, Donbas state pedagogical University

**DOMESTIC CHOREOGRAPHIC AND PEDAGOGICAL TRADITION
AND THEIR USE IN FORMING OF THE PEDAGOGICAL SKILLS OF
FUTURE LEADERS OF THE CHILDREN'S DANCE GROUPS**

This article deals with the topical problem of modern art education – formation of the pedagogical skills of future leaders of the children's choreographic groups. Defined theoretical aspects of the concept of the pedagogical skills of future choreographers. Proposed use of national dance and pedagogical traditions, namely pedagogical heritage V. Verkhovynetsya and K. Vasilenko in the process of forming of pedagogical skills of students – the future leaders of the children's choreographic groups.

Key words: pedagogical skills, the heads of children's choreographic groups, national pedagogical heritage.

Постановка проблеми. Підготовка сучасного педагога-хореографа, керівника дитячих хореографічних колективів у вищій педагогічній школі

спрямована на формування професійно компетентного випускника, який має широкий мистецький світогляд, розвинену хореографічну культуру і сформовану педагогічну майстерність, яка полягає в поєднанні танцювальних умінь і навичок із загальнопедагогічними здібностями. Пошук ефективних шляхів її формування – серед провідних завдань сучасної фахової підготовки керівників дитячих хореографічних колективів у педагогічних вишах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що теоретичні основи професійної підготовки керівників хореографічних колективів досліджувалися у працях відомих науковців-хореографів А. Ваганової, К. Василенка, С. Забрєдовського, К. Голєйзовського, Р. Захарова, А. Мессерера, інших дослідників.

Розвитку теорії та методики роботи з дитячим хореографічним колективом присвячені численні сучасні дослідження (С. Акішев, Т. Барішнікова, О. Бурля, Ю. Гончаренко, В. Кирилюк, О. Мартиненко, А. Тараканова та ін.). При цьому педагогічна майстерність керівника хореографічного колективу й особливості її формування в педагогічній науці практично не досліджувалися.

Вивчення педагогічних праць з проблеми формування й розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів (спадщини видатних педагогів А. Дистервега, Д. Дідро, Я. Коменського, А. Макаренка, І. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського, робіт сучасних науковців І. Зязюна, О. Рудницької, Т. Стефановської та ін.) дозволило дійти висновку, що в теорії “педагогічна майстерність” є показником високого рівня ефективності роботи педагога.

Так А. Макаренко вважав, що сутність педагогічної майстерності проявляється і в знаннях, і в уміннях, наголошуючи на такому визначенні цього поняття: “Діяльне знання виховного процесу ... та виховне уміння” [8, с. 234]. Професійно-педагогічна майстерність, на думку А. Макаренка, передбачає високий рівень вихованості вчителя, авторитет, тверду волю, любов у поєднанні з вимогливістю до учнів.

В. Сухомлинський зазначав, що педагог повинен мати високі особистісні якості. Він виділив основні складові педагогічної майстерності:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності;
- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки та психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, навчання, оптимізм, здатність до творчості;

- педагогічна взаємодія – професійний такт вчителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування психофізичних особливостей дитини [9].

Сучасні науковці (О. Рудницька, Т. Стефановська, І. Зязюн) виокремлюють такі складові педагогічної майстерності, як-от: природний нахил до обраної професії та наявність відповідних здібностей; сформовані педагогічні вміння, засновані на педагогічних переконаннях; фахова компетентність і професійно значущі якості; культура мови педагога, майстерність педагогічного спілкування тощо.

Педагогічна майстерність керівника хореографічного колективу й особливості її формування в педагогічній науці майже не досліджувалися. Можна виокремити дисертаційні дослідження О. Бурлі [3], О. Таранцевої [10], наукові розвідки Н. Буля [2], Т. Благової [1]. До нашого дослідження близьким є визначення педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного колективу О. Бурлі, яка тлумачить це поняття як комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних хореографу, щоб ефективно застосовувати обрані ним методи педагогічного впливу як на окрему особистість, так і на дитячий колектив в цілому [3, с.8].

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього керівника дитячих хореографічних колективів передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця. Студенти опановують “Теорію і методику класичного танцю”, “Теорію і методику народно-сценічного танцю”, “Теорію і методику історико-побутового танцю”, “Історію хореографічного мистецтва”, “Мистецтво балетмейстера”, “Методику роботи з дитячим хореографічним колективом”, крім того, навчальним планом передбачено вивчення кількох спецкурсів.

Аналіз сучасної системи підготовки хореографів свідчить, що основна увага приділяється розвитку специфічних танцювальних умінь і навичок, хореографічних здібностей, загалом існує розбіжність між рівнем сформованості у студентів хореографічних і педагогічних знань, умінь та навичок, проте саме педагогічні знання є визначальними в позашкільній роботі з дітьми. На нашу думку, формуванню педагогічної майстерності майбутніх хореографів сприятиме вивчення досвіду вітчизняних митців у галузі хореографічного мистецтва.

Метою статті є залучення вітчизняних музично-хореографічних традицій, зокрема методичних напрацювань відомих українських хореографів та педагогів В. Верховинця й К. Василенка та їх ролі у процесі формування педагогічної майстерності студентів – майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів.

Виклад основного матеріалу. Студенти, які отримують хореографічну спеціальність чи спеціалізацію у педагогічних вишах, мають детально ознайомитися з теоретичними роботами та практичними хореографічними напрацюваннями двох видатних майстрів-хореографів ХХ століття: В. Верховинця, відомого українського педагога-хореографа й етнографа 20-30-х років, першого з-поміж українців, хто опанував народний танець, та К. Василенка, вітчизняного хореографа й педагога другої половини століття, фундатора вищої хореографічної освіти в Україні.

Розглянемо діяльність кожного з митців докладніше, аналізуючи її з боку впливу на педагогічну майстерність майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів.

Василь Верховинець (1880 – 1938 рр.) – український композитор, педагог, хореограф і етнограф, який залишив значний доробок у мистецькій педагогіці. Найважливішим досягненням його педагогічної діяльності було створення власної методики мистецького розвитку дітей на основі синтезування музики, хореографічної лексики українського народного танцю, дитячих ігор та театралізованих пісень. Найвідоміша праця В. Верховинця “Теорія українського народного танцю” стала базою для розвитку української народно-сценічної хореографії в Україні й поза її межами.

Науково-педагогічний доробок В. Верховинця складається з таких праць:

1. Етнографічне дослідження “Українське весілля” (1912 р., повний запис весілля в селі Шпичинці Сквирського району на Київщині). Автор глибоко проаналізував українські народні пісні весільного ритуалу, зробив екскурс у минуле і простежив їх розвиток з часів родового суспільства до ХХ ст. При цьому дослідження народнопісенної творчості В. Верховинець поєднує із студіюванням народного танцю.

2. “Теорія українського народного танцю” (1919 р.) – перший в Україні твір, де систематизовано й узагальнено творчі досягнення української нації в галузі танцювального мистецтва. Для своєї праці В. Верховинець не лише зібрав надзвичайно цінний матеріал, але й науково обґрунтував його, показав характерні танцювальні рухи, які є підвалинами української народної хореографії. Першим серед фольклористів Верховинець дав назву майже усім танцювальним рухам, відповідно до їх характеру і внутрішнього змісту, розробив і запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, який полягає в словесному описі рухів і їх комбінацій, ілюстрованих рисунками та схемами. Його метод здобув широке визнання в хореографів і науковців [6]. Ця робота В. Верховинця потребує особливо ретельного вивчення з майбутніми педагогами-хореографами.

3. “Весняночка” (1925 р.) – збірка фольклорних ігор та пісень для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з методичними коментарями [5], що виникла як результат узагальнення педагогічного досвіду В. Верховинця, якого ще з часів учителювання в народних школах Галичини хвилювало те, що багатий ігровий доробок, створений народом і породжений дитячою фантазією, часом забувається і безслідно гине, ніким не записаний і не упорядкований. “Весняночка” потребує особливо уважного вивчення, оскільки містить методичні поради видатного хореографа й педагога, опанування яких значно підвищить педагогічну майстерність керівників дитячих хореографічних колективів. Крім того, для подальшої хореографічної роботи з дітьми, розвитку їхніх танцювальних здібностей дуже корисним буде репертуар “Весняночки”, який побудований на основі фольклорного матеріалу, власних творів В. Верховинця та кращих зразків музично-ігрової літератури сучасників.

Студенти мають усвідомити найважливіше і найцікавіше відкриття у педагогічному підході В. Верховинця до хореографічного й загально-мистецького розвитку дітей: використання інсценованих пісень із залученням елементів театралізації та хореографії, створення театралізованих пісенно-хореографічних композицій на фольклорній основі. Інтегрований жанр театралізованої пісні, створений В. Верховинцем, вийшов з фольклору, його синкретичної природи. Підґрунтя його склали ритмічні рухи, що відтворюють певний образ, підказаний змістом самого твору; рухи, властиві багатьом народним танцям, іграм і пісням; рухи, описані педагогом-етнографом у “Теорії українського народного танцю” та “Весняночці”.

Для формування педагогічної майстерності майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів важливим є опанування жанру вокально-хореографічної композиції, яка у тлумаченні В. Верховинця стала жанровою формою, що зумовила новий напрямок виховання, синтезуючи музичне, хореографічне і драматичне мистецтво. Цей інтегрований жанр у своїй ігровій природі близький дітям, звернення до вокально-хореографічних композицій В. Верховинця сприяє розвитку інтересу до української народної творчості, опануванню етнографічного фольклору, що стають важливими чинниками розвитку хореографічних здібностей та педагогічної майстерності студентів. Висока національна культура, її духовність і шляхетність, природно наявні у творах В. Верховинця, залишаються донині взірцем для наслідування.

До визначних діячів української хореографії належить і Кім Василенко (1925 – 2002 рр.) – педагог, мистецтвознавець, хореограф, етнограф, новатор у галузі української народної хореографії, засновник і перший завідувач

кафедри хореографії Київського державного інституту культури, автор теоретичних праць, підручників та посібників з хореографії.

Наукову та творчу спадщину К. Василенка студенти мають вивчати з обов'язковим залученням кіно- та відеоматеріалів, присвячених його життю й хореографічно-педагогічній діяльності (науково-документальних фільмів “Пісні над Дніпром”, ”Дарничанська райдуга”, “Ми з України” та ін.). Педагог та хореограф понад 25 років керував відомими колективами: Заслуженим ансамблем танцю УРСР “Дніпро” і Заслуженим ансамблем пісні й танцю УРСР “Дарничанка”, був популяризатором української культури за кордоном. Отже, ознайомлення з його спадщиною має бути не лише теоретичним, а й візуальним. Звернення до мистецько-педагогічних і творчих напрацювань К. Василенка для сучасних студентів-хореографів вкрай необхідно, оскільки це сприятиме подоланню наявних суперечностей між тенденцією подальшого розвитку української народної хореографії та її нівелюванням в умовах поширення масової культури.

Для формування педагогічної майстерності майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів корисним буде ознайомлення з творчим доробком К. Василенка, який вміщує дослідження з історії танцю, практичні настанови сучасним балетмейстерам-постановникам і самодіяльним хореографічним колективам народного танцю.

Студентів доцільно ознайомити з численними хореографічними композиціями, створеними К. Василенком, сценарії та запис яких зафіксовано в друкованих роботах. Серед найвідоміших: постановка та запис танців “Метелиця”, “Червона стрічка”, “Коломийка”, “Буковинські примовки”, “Український весільний”, “Щедрик”, “Гопак”, “Київська полька”, “Іванківський козачок” та багато інших.

Студенти повинні знати й теоретичні дослідження К. Василенка, присвячені теорії українського народно-сценічного танцю: “Лексика українського народно-сценічного танцю” (1971 р.), “Український народний танець” (1981 р.), “Композиція українського народно-сценічного танцю” (1983 р.), “Музично-хореографічний колорит і принципи обробки фольклорного танцю” (1984 р.) та ін. Особливо слід звернути увагу на створений К. Василенком перший в Україні підручник для вишів культури і мистецтв з українського танцю – “Український танець”, що вийшов друком у 1997 році [4].

Висновки. Формування педагогічної майстерності майбутніх хореографів у педагогічних вишах не можливе без залучення вітчизняних мистецьких традицій, зокрема творчої та наукової спадщини видатних майстрів українського танцю, педагогів-хореографів ХХ століття В. Верховинця та К. Василенка. Опанування методики створення хореографічних композицій, запропонованої у сценічних постановках

названих майстрів, поглиблене вивчення лексики українського народного танцю, елементів народних рухів, що детально описано у теоретичних розвідках В. Верховинця (“Теорія українського народного танцю”) та К. Василенка (“Український танець”), методики їх використання у хореографічних композиціях дитячих колективів – усе це невід’ємні компоненти складного процесу формування педагогічної майстерності студентів – майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів, що передбачає і розвиток морально-духовних вартостей, і закріплення професійних знань, і вдосконалення педагогічних умінь і педагогічної техніки.

Література

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т. О. Благова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Сер. Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 50. – С. 72–76.
2. Буль Н. С. Психолого-педагогічні особливості професійної майстерності хореографа / Н.С. Буль [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/739/94/>
3. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об’єднання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / О. А. Бурля. – К., 2004. – 24 с.
4. Василенко К. Ю. Украинский народный танец / К. Ю. Василенко. – М. : Искусство, 1981. – 160 с.
5. Верховинець В. М. Весняночка / В.М. Верховинець. – [5-те вид.]. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
6. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1990. – 150 с.
7. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України / А. І. Гуменюк. – К. : Мистецтво, 1963. – 235 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983-1986. – Т. 7. – 1986. – 234 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська шк., 1977. – Т. 5. – 1977. – 532 с.
10. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Таранцева Олена Олександрівна. – К., 2002. – 224с.

Дзевицька Л.

– старший викладач кафедри української та іноземних мов ДВНЗ «КНУ»
Криворізького економічного інституту

УДК 378.016(436)

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРЬОХФАЗОВОЇ МОДЕЛІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
АВСТРІЇ**

У статті розглядається основний зміст інноваційної трьохфазової моделі підготовки вчителів у Австрії. Автор звертає увагу на особливості її реалізації і функціонування, доводить необхідність існування нового підходу до формування світогляду педагогів.

Ключові слова: трьохфазова модель, основна освіта, індукція, супровідне навчання, кластер.

Дзевицькая Л.

*старший преподаватель кафедры украинского и иностранных языков
ГВУЗ «КНУ» Криворожского экономического института*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРЕХФАЗОВОЙ МОДЕЛИ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
АВСТРИИ**

В статье рассматривается основное содержание инновационной трехфазовой модели подготовки учителей в Австрии. Автор обращает внимание на особенности ее реализации и функционирование, доказывает необходимость существования нового подхода к формированию мировоззрения педагогов.

Ключевые слова: трехфазовая модель, основное образование, индукция, сопроводительное обучение, кластер.

Dzewizka L.

*– Senior lecturer of Ukrainian and foreign languages Krivoy Rog Economic
Institute*

**METHODOLOGICAL BASES OF THREE-PHASE MODEL OF
PREPARATION OF TEACHERS AT HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF AUSTRIA**

The article shows the main substance of innovative three-phase model of teachers preparation in Austria. The author notes the features of its functioning and its realization, proves the need for existence of the new approach to the teachers worldview formation.

Keywords: a three-phase model, primary education, induction, accompanying training, cluster.

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підготовка вчителів та реформування освітнього процесу є актуальним питанням педагогіки сьогодення. На нашу думку, досвід Австрії є гарним прикладом сучасного ставлення до проблеми підвищення привабливості професії вчителя та подолання нестачі педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Окремі аспекти навчального процесу у ВНЗ Австрії вже досліджено вітчизняними науковцями, зокрема такими як М.Громкова, Л.Загорулько, Л.Карташова, Л.Пуховська.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення методології підготовки вчителів у Австрії на основі трьохфазової моделі. Уперше робиться спроба показати сучасний стан реформування процесу навчання вчителів та подається образ сучасного вчителя у контексті модернізації педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Упродовж століть питання професійної підготовки вчителів залишається актуальним в історії освіти цивілізованих держав. У нормативних документах ряду країн пильну увагу зосереджено на необхідності якісної підготовки нової генерації фахівців та підвищення їхнього професійного рівня. Політики й прогресивні діячі поступово підходять до усвідомлення логічно виправданого зворотнього взаємозв'язку: чим вищий професійний рівень педагогічних працівників, тим вища якість освіченості молодого покоління, за яким майбутнє. Саме тому, яким воно буде, значною мірою залежить від розвитку педагогічної освіти сьогодення [1].

В Австрії є принципове розуміння того, що педагогічна освіта - це важливий аспект культурного розвитку нації, саме тому адекватно підготовлений вчитель, виконуючи функцію провідника народної освіти, володіє широким спектром ділових та фахових знань і вмінь. Помітним є те, що в Австрії постійно займаються вдосконаленням процесу здобуття освіти вчителями та виокремлюють роль вчителя у навчальному процесі. Прикладом цього є розроблена Програма пропозицій та порад щодо реорганізації першої, післядипломної і подальшої освіти всіх педагогічних професій, яку провела експертна група під керівництвом Петера Гертеля у 2009 році за сприянням Міністерства освіти та досліджень. Реформування навчального процесу підготовки вчителів бере свій початок з набуття чинності Урядової Конвенції 2008 року за участю федеральних міністрів, внаслідок чого постало завдання розробити орієнтири для сучасної освіти

вчителів. Зазначається, що метою даного реформування є не окремі зміни або подальший розвиток освітнього процесу у вищих навчальних закладах, а навпаки - вирішальне осмислення вимог і завдань, пошук підходів, які будуть відповідати новітнім стандартам. Універсальна концепція породжує принцип того, що школа є важливою і центральною інституцією австрійського суспільства, але не єдиним місцем педагогічної активності, освіти й навчання. Експертна група має на меті включити до загальної концепції освіти та підвищення кваліфікації для педагогічних професій також соціально-педагогічні та інші педагогічні сфери.

Формування нового вчителя згідно з проектом повинно бути спрямовано на австрійські школи, що дозволяє диференційовано працювати з дітьми, сприяючи розвитку їх здібностей. Учителі повинні бути експертами у сфері своїх предметів викладання, навчання та сприяння, співпраці, шкільного розвитку та розвитку викладання, бути готовими вирішувати проблеми, уміти аналізувати свою роботу. Бажаними особистими вимогами до майбутніх педагогів є психічна стабільність, комунікабельність, постійний інтерес до інновацій, ґрунтовні пізнавальні та мовні здібності, наукова стійкість та готовність до нововведень [5].

Наукова та міжнародна статистика, без сумніву, наголошує, що кожна школа повинна бути підготовленою до вчителя нового покоління, який є метою даного проекту. Це робить істотний внесок у постійний розвиток шкіл. Так, школа повинна зосереджувати увагу на інтересах і талантах школярів, а також розвивати їх і давати змогу їх вияву. Вартим уваги є намагання захистити відкритість навчального процесу, існування реальних та віртуальних оцінок, постійний контроль за відвідуванням шкільних занять та відповідальність за учнів, регулярне обговорення тем, які стосуються життя дітей та молоді і виносяться не тільки у контексті навчального матеріалу, а також допомога при виборі орієнтиру і професії у майбутньому [4].

Для Всіх педагогічних професій характерно загальне розуміння основ навчального процесу учнів. Бажаним є здобуття освіти для всіх вчителів у третинній університетській установі, включаючи освіту вчителів для елементарної педагогіки від 0 до 12 років. На сьогоднішній день бути педагогом для молодших дітей так само відповідально, як і для старших, оскільки діти в дитячих садках ніколи не мають однакової концентрації уваги, на відміну від старших школярів. До того ж недостатнє виховання у ранньому віці завдає великої шкоди [2]. Сучасному вчителю пропонується новий орієнтир на професійну освіту: встановити взаємозв'язок між знанням, умінням і зберіганням інформації теоретично і практично. Це вимагає системи визнання актуальних компетенцій, незалежно від того, як і де вони були набуті.

З метою підвищення авторитету професії вчителя група експертів під керівництвом Міністерства освіти і досліджень Австрії та Петера Гертеля розробила трьохфазову модель для навчання майбутніх педагогів. Були розглянуті також обов'язкові методи для підбору і прийняття абітурієнтів, а також чітко побудовані, пов'язані між собою структура для основної освіти, введення у професію та наступні фази навчання. Наголошується, що нова освітня структура посилює та розширює фахово-наукову та педагогічну основу подальшої освіти для всіх педагогічних професій, але не веде до зниження освітніх вимог у всіх педагогічних сферах. Таким чином, навчальна «архітектура» є трьохфазовою моделлю основної освіти (Die Curriculum- Architektur mit dem Drei-Phasen-Modell Grundbildung): починається з **основної освіти (Grundbildung)**, яка здобувається під час навчання у бакалавраті. Навчальна програма на здобуття диплому бакалавра охоплює, з одного боку, всі професійні цілі для професії загальних спільнокореневих компетенцій і, з іншого, - модульну систему змісту навчання для підготовки на різних професійних «полях». Закінчення навчання пов'язане з професійним вмінням визначеного середовища. Ця основна освіта охоплює третину педагогічної ключової області і дві третіх спеціалізації.

Друга фаза характеризується **введенням у професію (Berufseinführung)**. Професійний старт починається з фази введення у професію, яка носить назву індукція (Induktion). Вона розповсюджується на всі педагогічні професії і супроводжується подальшими поглибленими елементами кваліфікації. Індукція може бути частиною навчання на майстра (або як прийнято називати в Україні - магістра). Фаза індукції будується у рамках інтегрованої основної освіти набутого професійно-практичного і шкільного досвіду, вона відображає, розширює і поглиблює її. Вважається, що успішне закінчення індуктивної фази є передумовою для подальшого перебування у професії.

У всіх областях використання індуктивної фази функції визначаються відповідно до рівня бакалавра, а також відповідно до зрозумілих критеріїв, зважаючи на вимоги, які можуть бути виконані вчителем тільки після закінчення магістратури. Так, перевагою існування фази індукції є можливість для вихователів і соціальних педагогів отримати кваліфікацію бакалавра, оскільки їх освіта в Австрії не вважається вищою. Можливим є також набуття освітньо-кваліфікаційного рівня майстер, але не є обов'язковою передумовою. Для цих функцій фаза введення в професію побудована так, що набуття кваліфікації майстра можливе у супроводі з професійною діяльністю. Для професійно-підготовчої сфери будуть розвиватись незалежні кваліфікації з порівняльним рівнем (бакалавр, майстер). Як для дошкільної, соціально-

педагогічної сфери, так і для особливої педагогіки (штейнерівської) будуть визначатись аналогічні функції, які вимагають відповідної кваліфікації бакалавра і майстра.

Третя фаза - **супровідне навчання, підвищення кваліфікації та подальша освіта (Lebensbegleitendes Lernen, Fort-und Weiterbildung).**

На основі успішного професійного старту з часом освіта вчителя може бути розширена додатковою кваліфікацією у сфері таких предметів як шкільний менеджмент, введення і розвиток школи, інклюзивна педагогіка, ІКТ. Подальша освіта надає можливість вчителю спрощена диференційованої професійної кар'єри шляхом спеціалізації вибраних предметів або можливість здобуття вищого професійного рівня - майстер сучасних досліджень (Master of advanced studies). Понад усе це, загальна подальша освіта та підвищення кваліфікації узгоджується на основі професійно-бібліографічного розвитку у педагогічних професіях. Це є об'єднуючим ядром професійного зросту для навчального персоналу [7].

Перевагами нової моделі є той факт, що вона підсилює професіоналізацію освіти для всіх педагогічних професій, в яких зберігається рівень якості навчання. Перш за все, будеться професійно-практична освіта. У фазі індукції простежується спільна робота між університетами, педагогічними ВНЗ, а також із навчальними закладами для вихователів у дитячих садках та соціальних педагогів. Нова модель сприяє гнучкості між різними педагогічними професіями. Виникає можливість доступу студентам проміжних спеціальностей до педагогічного робочого середовища, що веде до загального підвищення привабливості професії вчителя. Третя фаза новітньої моделі сприяє розвитку супровідного навчання, яке повинно цінуватися у педагогічній професії.

В Австрії на сьогоднішній день навчальні пропозиції для педагогічних професій існують у розрізі різноманітності навчальних закладів. Особливо підкреслюється галузева роздільність на університети і педагогічні ВНЗ, перш за все це стосується освіти вихователів у дитячих садках і соціальних педагогів на первинному ступені і вторинному шляху освіти. Всі заклади освіти мають власні традиції, своє значення і досвід у певних сферах формування педагогів, жодний заклад не охоплює загального спектра підготовки вчителів. Концентрація загального навчального спектра для педагогічних професій, а також для формування вчителів у існуючих закладах здобуття освіти, виникає не цілеспрямовано і здійснюється не оперативно [3]. Саме тому у новій програмі запропоновано об'єднати всі освітні установи для майбутніх учителів у загальний кластер, який буде орієнтуватись на основні компетенції та вимоги до педагогів, а саме: загальне планування, розвиток, узгодження

основних питань та освітніх пропозицій, Joint Studies, врегулювання взаємного визнання дослідницьких пропозицій, акредитація формальних та неформальних набутих компетенцій тощо.

Так, у Австрії планується створити чотири кластер-регіони, в яких буде здійснюватись університетське навчання вчителів. Поряд з цим більшість педагогічних університетів продовжуватимуть роботу щодо надання першої, другої освіти та підвищення кваліфікації для вчителів, вихователів, соціальних педагогів тощо. Існування кластерів матиме вагомe значення для професійної педагогіки, оскільки на базі кластерів можна набути кваліфікацію або підвищити освітньо-кваліфікаційний рівень за умови ефективно координованого процесу.

Інновації в освітньому педагогічному процесі Австрії планується вводити поступово. Реформа навчального процесу вчителів передбачає професіоналізацію і часткову академізацію. Дане реформування повинно передбачити також зміну або часткове повторне заснування інституцій для модернізації процесу здобуття освіти [6].

Спектр формування вчителів від посередника знань до їх керівника часто і широко за браком досвіду перебільшений. Попит на вчителів є понаднормовим. З одного боку, існує сенс слідувати класичним освітнім канонам і сприяти накопиченим знанням, а з іншого боку у майбутньому педагоги будуть постійно стикатись із питаннями професіоналізму та професіоналізації.

Сьогоднішній стан австрійської педагогічної освіти характеризується станом занепокоєння щодо авторитету професії вчителя з боку Міністерства освіти і навчання Австрії. Педагог майбутнього вбачається як універсальний вчитель не для певного шкільного ступеня, а для загального педагогічного середовища: від раннього дитячого виховання до соціально-педагогічної сфери, від первинного ступеня освіти до загально-професійного сектора.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Рекомендації групи експертів являють собою загальну концепцію для оновлення педагогічного навчання, з якого неможливо виділити окремі складові. Даний проект робить значний внесок у майбутнє забезпечення австрійської освітньої та виховної системи, зважаючи на вищезазначені вимоги до професії вчителя, а також вирішує проблему нестачі вчителів, яка є актуальною в Австрії.

Література:

1. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие / М. Т. Громкова. – М. : Юнити-Дана, 2012. – 447 с.

2. Загоруйко Л. П. Структура і принципи організації системи освіти Австрії / Л. П. Загоруйко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №5. – С. 190–199.
3. Реформы образования: аналитический образ / под ред. В. М. Филиппова. – М. : Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.
4. Allemann-Ghionda C. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf / C. Allemann-Ghionda, E. Terhart // Zeitschrift für Pädagogik, 51.
5. EURYDICE (2010). Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. [Електронний ресурс] Jahrhundert. Band 4: Der Lehrerberuf in Europa, Online unter. – Режим доступа : [http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=043DE X \(21-05-2008\)](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=043DE X (21-05-2008)).
6. BMUKK (2013). Pädagog/innenbildung NEU.Gesetzesentwürfe zur Pädagog/innenbildung Neu beschlossen, Online unter [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>
7. Neuigkeiten aus der Pädagogik. (2011). «Lehrerbildung neu» in Österreich, Online unter [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://paedagogik-news.stangl.eu/923/lehrerbildung-neu-in-osterreich>

Борисова А.

– викладач Донецького індустріально - педагогічного технікуму

УДК 378.126

СКЛАДОВІ СФОРМОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті аналізуються різноманітні підходи до визначення методичної компетентності на сучасному етапі розвитку освіти, на основі яких конкретизуються складові сформованої методичної компетентності, необхідні майбутнім викладачам вищих навчальних закладів.

Ключові слова: компетентність, методична компетентність, складові методичної компетентності, майбутні викладачі.

Борисова А.

-преподаватель Донецкого индустриально-педагогического техникума

СОСТАВ СФОРМИРОВАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье анализируются различные подходы к определению методической компетентности на современном этапе развития образования, и на их основе конкретизируется состав сформированной методической компетентности, необходимой будущим преподавателям высших учебных заведений.

Ключевые слова: компетентность, методическая компетентность, составляющие методической компетентности, будущие преподаватели.

Borisova A.

– teacher of Donetsk industrial-pedagogical technical school

THE FORMED INSTRUCTIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

This article analyzes different approaches to defining methodological competence at the present stage of development of education, and, on the basis of specified composition formed instructional competence required prospective teachers of higher educational institutions.

Key words: competence, didactic competence, methodological competence, future teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Нова парадигма освіти України орієнтована на розвиток і потреби особистості, зміни в галузі економіки, політики, соціальної сфери та освіти. Це визначило необхідність кардинальної зміни структури та змісту підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Ключова роль у процесі модернізації освіти належить кваліфікованим, підготовленим на сучасному рівні викладачам, які забезпечують входження України у світовий освітній простір. У зв'язку з цим постала потреба у методично-компетентному викладачеві, спроможному ефективно діяти, розв'язувати стандартні та проблемні задачі, який володіє інноваційними освітніми технологіями вмiє працювати зі студентами на високому професійному рівні у різних напрямках [1, с.15]. При цьому «методична підготовка припускає забезпечення студентів знаннями принципів, змісту, правил, фактів, форм і методів конкретних напрямів виховання та навчання. Методична діяльність здійснюється як спеціально-наукова діяльність, спрямована на отримання нових продуктів, - нових методів і засобів наукового дослідження». Ці положення слугували передумовою до виділення методичної сфери в професійній діяльності майбутнього викладача [2, с.21].

Отже, актуальність зазначеної проблеми зумовлена протиріччями між:

– вимогами суспільства до висококваліфікованих викладачів вищих навчальних закладів індустріального та гуманітарного спрямування та недостатнім рівнем їхньої методичної підготовки;

– необхідністю проведення педагогічних досліджень, створення власної персонал-технології викладачем та не розробленістю теоретико-методичних аспектів;

– потребами професійно-технічної освіти у викладачах спеціальних дисциплін з високим рівнем методичної компетентності та її незабезпеченістю у вищих навчальних закладах.

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. Більшість сучасних дослідників одностайні у визначенні проблеми професійної компетентності викладача (Н.Кузьміна, І.Зимня, А.Кузьминський, Н.Тарасенкова, С.Скворцова, І.Малова, І.Акуленко, О.Лебедева, Т.Руденко, О.Зубков, Л.Мітіна та ін.) виділяють у її складі методичну компетентність як окремий її вид.

Дефініцію методичної компетентності вчителів досліджували: О.Бігич, Є.Азімов, А.Щукін, Т.Тамбовкіна, Т.Ощепкова, М.Пролигіна, Д.Старкова, І.Михалевська, Н.Соколова (у галузі навчання учнів початкової школи іноземної мови); О.Лебедева, Є.Мисечко, О.Ткаченко, В.Рудніцький (у галузі викладання фізики); І.Акуленко, А.Кузьминський, В.Моторіна, С.Скворцова, Н.Тарасенкова, А.Щербakov, Т.Мамонтова (у галузі викладання математики), С.Скворцова, Н.Глузман, Т.Руденко, О.Борзенкова та ін. (у галузі викладання математики в початковій школі). Одностайної думки щодо визначення цього поняття досі немає.

Більшість учених розглядають методичну компетентність викладача через оволодіння ним системи компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості (Н.Кузьміна, І.Малова, С.Скворцова, Н.Глузман, Л.Банашко, І.Зимня, О.Борзенкова, Т.Руденко, Н.Цюлюпа, Т.Мамонтова, О.Бігич та ін.). Але існує інша позиція, за якою методичну компетентність слід розуміти як готовність викладача до проведення занять та до творчої самореалізації (С.Скворцова, І.Ковальова). Важливість набуття практичного досвіду підкреслено в працях І.Зимньої, С.Скворцової, С.Н.Цюлюпи. Таким чином, користуючись термінами «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність», «методико-математична компетентність» та «професійно-методична компетентність» ці вчені розмежовують поняття «компетентність» та «компетенція». Вони майже одностайні в розумінні сутності цієї категорії, як такої, що являє собою систему дидактико-методичних знань та умінь, спроможності результативно діяти, ефективно розв'язуючи методичні задачі, що виникають під час навчання студентів – майбутніх викладачів.

Вочевидь, користуючись різними термінами ці дослідники розкривають одне і те саме поняття. Ми будемо оперувати терміном «методична компетентність». На нашу думку, це багатокomпонентна система, яка включає знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв'язувати

стандартні та проблемні методичні задачі та здатність до творчої самореалізації та постійного самовдосконалення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є здійснення науково-педагогічного аналізу методичної компетенції на сучасному етапі розвитку освіти та визначення складових її сформованості для підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Реформування сучасної освіти в Україні передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові компетентності», оволодіння якими дозволить вирішити різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті [3, с.13].

Проблема вдосконалення методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи досліджувалася та розроблялася впродовж усієї історії освіти (Ю.Бабанський, Й.Гербарт, М.Данилов, Д.Дьюї, Б.Єсіпов, Я.Коменський, І.Лернер, А.Макаренко, І.Скаткін, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.). Разом з тим, вона й зараз досить часто обговорюється на сторінках наукових та навчально-методичних видань і є ще недостатньо теоретично й методологічно розробленою.

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність ґрунтовних теоретико-практичних напрацювань щодо загальної підготовки майбутнього викладача, формування його особистості, підвищення кваліфікації в системі педагогічної освіти [4, с.15].

Методична компетентність майбутнього викладача ВНЗ, яка включає високий рівень оволодіння конкретними прийомами, способами, технікою, засобами педагогічної діяльності, мобільністю знань, гнучкістю методів, критичного мислення, завжди пов'язана з викладанням конкретної дисципліни, з урахуванням прогнозу можливих результатів діяльності в реальних умовах навчального процесу та оцінкою ефективності засобів, які використовуються [5, с.9].

Зупинимося детальніше на особливостях формування методичної компетентності у майбутніх викладачів ВНЗ.

Як відомо, отримання освіти є двостороннім процесом. З одного боку, це оволодіння певною системою знань, умінь, навичок, способів діяльності, а також формування різних видів компетентностей (професійної, комунікативної, предметної, загальнокультурної, стратегічної, соціокультурної та ін.). При цьому формується і певний тип мислення та набувається певний тип досвіду (у нашому випадку мова йдеться про методичне мислення і методичний досвід). З іншого боку, освіта є процесом формування особистості як суб'єкта суспільної діяльності та соціальних відносин.

Крім того, Україна є учасником всесвітнього процесу, який вимагає від освіти гуманістичної переорієнтації на всебічний розвиток особистості.

Не секрет, що специфіка деяких навчальних дисциплін виражається в їх глибшому проникненні в особистісні основи соціальної поведінки людини. Отже, саме викладач для своїх студентів є важливим провідником не лише у безмежному світі знань, а й у невичерпному багатстві та розмаїтті культурних реалій.

Ефективна передача набутих предметних знань, на нашу думку, безпосередньо залежить від рівня сформованості викладача методичної компетенції як невід'ємної складової їх професійної підготовки. Освітяни здобувають методичну освіту на заняттях у ВНЗ, а також у процесі самостійної підготовки. Метою такої освіти студентів є інтелектуальний розвиток як майбутніх викладачів, розвиток основних прийомів мислення, формування пізнавальних здібностей і дослідницьких умінь студентів у процесі вивчення дисциплін; формування навичок практичної діяльності в будь-якій сфері; розвиток методичного мислення та здатність і готовність до реалізації педагогічного процесу відповідно до сучасних соціальних вимог.

Услід за О. Бігич, ми виділяємо наступні основні складові системи методичної освіти:

- *методична культура*, що включає в себе предметні та методичні знання, уміння та навички, а також прагнення майбутніх викладачів різних профілів викладати ці дисципліни;
- *методична майстерність*, що ґрунтується на знаннях з психології, педагогіки та інших професійно орієнтованих навчальних дисциплін;
- *методична діяльність*, що моделюється у процесі функціональності системи методичної освіти викладачів [6, с.129].

Крім цих компонентів, важливу роль у набутті методичної освіти мають такі складові методичної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, як спеціальні методичні знання, відповідні уміння, навички та професійно важливі якості особистості, які дозволяють ефективно проводити навчальні заняття, визначати невирішені актуальні педагогічні завдання, виявляти нові, нестандартні способи розв'язання навчальних проблем, удосконалювати стиль, методи й прийоми своєї педагогічної діяльності, узагальнювати кращий педагогічний досвід і творчо використовувати його на практиці.

Треба відзначити що важливим щодо підготовки майбутнього викладача є *комплекс методичних знань*, який складається із засвоєних викладачем відомостей про принципи, зміст, методи, форми та засоби організації навчально-виховного процесу й навчання студентів окремих дисциплін, які повинні ґрунтуватися, як уже зазначалося, на міцних знаннях викладача зі спеціальної навчальної дисципліни. Тож ґрунтівна

фахова підготовка – основа успішної професійної діяльності та її результативності [5, с.14].

Методична компетентність майбутніх викладачів ВНЗ повинна проявлятися в двох *видах діяльності*: науково-методичної та навчально-методичної.

Найбільш перспективним напрямом розвитку методичної компетентності викладача є розвиток його методичного мислення і методичної культури. Методичне мислення забезпечує уміння викладача застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. До структури педагогічного мислення ми включили продуктивне, аналітичне, репродуктивне, творче і методичне мислення. Основними складовими методичної компетентності є творче і методичне мислення. Основним показником розвитку методичної компетентності викладача може служити рівень розвитку методичного і творчого мислення, що проявляється в способах постановки і рішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного і оперативного плану.

Інтегрованим показником ефективності праці викладача може служити методична культура, що розуміється як вища форма активності і творчої самостійності, як стимул і умова вдосконалення навчального процесу, як передумова для виникнення нових методичних ідей і шляхів їх рішення. Методична культура викладача виступає як суб'єктний аспект його професійної діяльності, як здатність заломлювати узагальнений методичний досвід у своїй педагогічній діяльності [7, с.24].

Методична компетентність майбутнього викладача вищого навчального закладу, на нашу думку, повинна включати *три компоненти*: методичні знання, методичні уміння, особисті якості, які забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними здатностями та індивідуальними здібностями викладача.

Проте варто зазначити що рівень методичної компетентності залежить від індивідуальних особливостей студента, специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової сфери, темпераменту й характеру особистості [8, с.43].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень у галузі теорії і практики навчання можна зробити висновок, про те, що питання складових методичної компетентності залишається малодослідженим. У статті розглянута методична компетентність, як важливий показник рівня професійної підготовки майбутніх викладачів до педагогічної діяльності. Зроблено висновок про те, що сформована методична компетентність дає змогу майбутньому

викладачу аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики навчання спеціальних дисциплін, застосовувати новітні засоби й технології під час навчання дисциплін, здійснювати рефлексію власної методики викладання, вдосконалювати свій індивідуальний методичний стиль. Перспективами подальших наукових пошуків вважаємо дослідження впливу інноваційних технологій і методів навчання на рівень сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Література:

1. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Коновалова Вікторія Борисівна. – Х., 2005. – 230 с.
2. Лукач В. С. Шляхи покращення якості підготовки фахівців / В. С. Лукач // Підготовка кадрів для АПК – на рівень сучасних вимог : матеріали доп. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1989. – С. 2–19.
3. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
4. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2005. – 234 с.
5. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
6. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Вісн. Житомир. пед. ун-ту. – Житомир : ЖДПУ ім. І.Франка, 2003. – Вип. 12. – С. 129–132.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2008. – 255 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

Зайцева І.

– аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

УДК 378.018.43:004.7

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті на основі аналізу й узагальнення психолого-педагогічної літератури з'ясовуються сутність поняття «професійно-творчі вміння» та умови їх успішного формування у студентів як майбутніх фахівців, зокрема в дистанційному навчанні.

Ключові слова: *вміння, професійно-творчі вміння, формування, майбутні фахівці, дистанційне навчання.*

Зайцева І.

– аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье на основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы выясняется сущность понятия «профессионально-творческие умения» и условия их успешного формирования у студентов как будущих специалистов, в том числе в дистанционном обучении.

Ключевые слова: *умения, профессионально-творческие умения, формирование, будущие специалисты, дистанционное обучение.*

Zaitseva I.

– post-graduate student of Sumy State Pedagogical University of Makarenko A.S.

PROFESSIONAL AND CREATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL FORMATION

On the basis of the analysis and synthesis of psychological and educational literature, it turns out the essence of the concept of «professional and creative skills» and the conditions for their successful formation at students as future professionals, including distance learning.

Key words: *skills, professional and creative skills, the formation, the future specialist, distance learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Зміна соціальних, політичних, ринкових умов, модернізація виробничого сектора, розвиток нових галузей промисловості, розробка та впровадження нових технологій і техніки відображаються на кваліфікаційних вимогах, пропонуван

випускникам вищих навчальних закладів. Тому сучасна система вищої освіти зазнає суттєвих перетворень: змінюються освітні стандарти, вводяться нові навчальні дисципліни; здійснюється підготовка за новими спеціальностями і спеціалізаціями; відбувається багаторівнева підготовка фахівців (бакалавр – магістр – доктор); навчальна діяльність студентів професійно і творчо спрямована – від інформаційно-репродуктивної до евристично-творчої діяльності з використанням дистанційних технологій; відбувається інтеграція дисципліни «іноземна мова» з профільюючими предметами.

Сучасного фахівця повинні відрізнити позитивна мотивація діяльності, рефлексивні здібності, вміння самостійної дослідницької та наукової діяльності за фахом, творча активність у професійній сфері. Тому варто уточнити сутність і структуру професійно-творчих умінь студентів, виявити інноваційні способи і засоби освіти, до яких безумовно належить дистанційне навчання, що сприяють становленню професійних умінь творчого характеру як основи компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукових психолого-педагогічних праць свідчить, що проблемі формування професійно-творчих умінь присвячені дослідження ряду вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідники по-різному визначають сутність поняття «вміння», але всі вони вважають, що вміння формується у процесі певної діяльності (В. Онищук, К. Платонов, Є. Мілерян, І. Лернер, С. Гончаренко та ін.). Ряд досліджень присвячено виявленню ролі творчого потенціалу особистості для становлення її професійної спроможності (Дж. Гілфорд, Н. Хазратова, В. Шубинський та ін.), з'ясуванню можливостей діагностики креативного потенціалу особистості у фаховій і навчальній діяльності (А. Анастазі, Т. Галкіна, Т. Кудрявцев, О. Телегіна, О. Тунік та ін.).

Питання формування й розвитку професійних та професійно-творчих умінь і навичок досліджували Є. Бойко, С. Гончаренко, В. Орлов, К. Платонов, Г. Селевко, Н. Яковлева, О. Кривonos та інші.

У проведеному дослідженні виявлено, що питання сутності, змісту і структури професійно-творчих умінь та їх формування у студентів гуманітарного профілю з використанням інноваційних освітніх технологій, зокрема дистанційного навчання, залишаються недостатньо висвітленими.

У зв'язку з цим **мета й завдання статті** зосереджені на визначенні сутності понять «творчі», «професійні», «професійно-творчі вміння» студентів гуманітарного профілю навчання та з'ясуванні умов їх успішного формування, зокрема в дистанційному навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив різне тлумачення науковцями понять «уміння», «професійні вміння», «професійно-творчі вміння».

Психологи вважають, що «вміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети...; сформоване вміння може стати власністю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості. Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини» [3, с. 29]. К. Платонов вважає, що вміння – це «здатність людини виконувати якусь діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду...; психологічною основою умінь є розуміння співвідношення між ціллю діяльності, умовами і способами її виконання» [7, с. 280]. Відомий український дидакт В. Онищук підкреслює, що вміння є творчими діями і передбачають використання певних знань, раніше набутого досвіду [2, с. 81]. Є. Мілерян визначає вміння як «засновану на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно досягти свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання». Тобто уміння – це певні знання в дії [5, с. 58].

У педагогічній науці «вміння» трактуються як здатність (В.Онищук), спосіб виконання (С. Гончаренко, І. Лернер), дія (Н. Баранник), можливість (А. Усова, А. Бобров) особистості.

Більшість науковців (О. Леонтьєв, Л. Виготський, О. Савченко, П. Гальперін, М. Данилов та ін.) єдині в тому, що вміння є продуктом свідомої діяльності людини, здатністю не тільки продуктивно, але й творчо використовувати знання у нових чи звичайних умовах. Творчість припускає наявність в особистості певних здібностей, потреб, життєвої позиції. В. Шадріков дає таке визначення творчій особистості: «Творча особистість – це такий тип особистості, яка характеризується стійкою, високого рівня спрямованістю на творчість, мотиваційно-творчою активністю, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяють їй досягнути прогресивних, соціально й особистісно значимих творчих результатів в одному чи деяких видах діяльності» [9, с. 58].

Теорія творчості і творчих умінь у сучасній педагогіці торкається таких понять, як «творчий потенціал», «креативність», «творчі здібності», «творча активність», «творча діяльність».

Вважаємо суттєвим досягненням психолого-педагогічної науки її висновки щодо необхідності реалізації особистісного підходу до формування професійно-творчих здібностей та умінь майбутніх фахівців. Творчий процес невіддільний від особистості, а творчі здібності

розвиваються в діяльності, яка потребує навчальної і професійної творчості. На думку М. Скаткіна, творча діяльність – це завжди створення нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання [8, с. 15].

Дослідники Д. Богоявленська, В. Овчинников виділяють основні компоненти творчої діяльності студентів: евристичний потенціал, готовність до перетворюючої діяльності; потреби, інтереси, схильність до творчої діяльності. Формування творчої діяльності забезпечує накопичення системи особистісно значимих знань (індивідуальне осмислення й переформулювання знань, перенесення освоенних знань, умінь і навичок на вирішення нових задач тощо), становлення операцій мислення (спостереження, порівняння, аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація), напрацювання загальних способів навчальної діяльності (вміння творчо працювати з книгою, вміння слухати, спостерігати, планувати, контролювати).

Формування творчої спрямованості майбутніх фахівців відбувається паралельно з формуванням їх професійної спрямованості. Досліджуючи професійну спрямованість, В. Сластьонін підкреслював, що інтерес до майбутньої професії, прагнення до оволодіння необхідними для цього знаннями й вміннями є основою професійної спрямованості. При формуванні професійної спрямованості студента вищої школи необхідно враховувати мотиваційний фактор як прагнення до самовираження й творчої самореалізації у професії.

Виявлено, що існують різні точки зору щодо визначення професійних умінь майбутнього фахівця. Н. Кузьміна вважає, що це «новий сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей фахівця [6, с. 288]. В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков ототожнюють компоненти професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвивальними. Л. Хомич також пропонує класифікацію професійних умінь за видами діяльності: діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, аналітичні [4, с. 17]. Т. Гущина підкреслює, що професійно значимою характеристикою професійної діяльності особистості є професійно-творчі вміння, які є фактором створення нового в професійній діяльності. Професійно-творчі вміння можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристичну, і дослідницьку діяльність [1, с. 18].

В основі формування професійно-творчих умінь студента лежать дві категорії: «творчість» і «діяльність». На нашу думку, сформовані професійно-творчі вміння студента є його власним особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу проведених досліджень ми визначаємо професійно-творчі уміння студентів гуманітарного профілю як їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності творчого характеру. Тому варто здійснити класифікацію професійно-творчих здібностей, що відповідають основним видам педагогічної діяльності. Відповідно до цього у проведеному дослідженні виокремлюємо такі професійно-творчі вміння: 1) діагностичні: вміння здійснювати критичний аналіз та оцінку професійної ситуації та результатів діяльності; 2) прогностичні: уміння формулювати професійну проблему, мету та професійно-творчі задачі, які необхідно розв'язати для досягнення результату-мети; 3) організаційні: вміння проявити творчу і виконавчу ініціативність, самостійність, організувати творчу життєдіяльність учнівського колективу; 4) дидактичні: вміння передавати знання іншим, використовувати інноваційні дидактичні можливості застосованих педагогічних технологій, реалізувати основні дидактичні принципи.

Т. Гущина виділяє наступні критерії сформованості професійно-творчих умінь: мотиваційно-цільовий, аксіологічний, когнітивний, операційний, аналітично-рефлексивний, індивідуально-творчий критерій [1, с. 18].

З нашої точки зору, для поступового, поетапного формування професійно-творчих умінь студентів необхідно організувати пізнавально-творчу (евристичну) діяльність майбутніх фахівців з метою розвитку їх творчих здібностей та умінь, необхідних у професійній роботі.

Ми виділяємо основні дидактичні умови організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів гуманітарного профілю: 1) готовність викладача ВНЗ для використання інноваційних можливостей евристичного та дистанційного навчання; 2) створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; 3) організація пізнавально-творчої діалогової взаємодії студентів з викладачем, інформаційно-комп'ютерними засобами дистанційного навчання із застосуванням механізмів і методів евристичної (пошукової, конструктивної і креативної) діяльності; 4) компетентна педагогічна діагностика продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Комплексне застосування у навчальному процесі, зокрема з іноземної мови, технологій дистанційного навчання дозволяє створити у студентів позитивну мотивацію ведення навчальної і дослідної діяльності зі спеціальності, розкрити їх творчий потенціал та стимулювати творчу активність, створити умови іншомовного особистісно-орієнтованого професійно-спрямованого спілкування студентів зі спеціальності за умов

проблемності навчання, сформувати у студентів професійно-творчі уміння як необхідний компонент їхнього фахового становлення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз психолого-педагогічної літератури і проведене нами дослідження професійно-творчих умінь майбутнього спеціаліста дозволяють дійти певних висновків.

По-перше, загальні вміння розглядаються як здатність діяти на основі отриманих знань, по-друге, до складу вмінь входять практичні та розумові дії, по-третє, уміння передбачають застосування раніш отриманого досвіду. На успішне формування вмінь впливає рівень оволодіння студентом знань і відповідних навичок.

Професійно-творчі вміння є проявом професійно-творчої самореалізації спеціаліста, основою його фахової компетентності, засобом реалізації творчих здібностей особистості та умовою їх подальшого розвитку. Професійно-творчі вміння студентів гуманітарного профілю ми визначаємо як їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності творчого характеру, як особистісно значиме надбання майбутніх фахівців. При цьому ми виокремлюємо основні види професійно-творчих умінь студентів гуманітарного профілю за видами їх діяльності (діагностичні, прогностичні, організаційні, дидактичні).

Використання сучасних технологій дистанційного та евристичного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні дидактичні умови: забезпечити педагогічну готовність викладача до застосування сучасних методів і засобів дистанційного навчання у формуванні умінь професійно-творчого характеру; реалізувати евристичну діяльність студентів, спрямовану на самостійне створення особистісно значимого освітнього продукту; застосувати у пізнавально-творчій діяльності студентів необхідний діагностичний інструментарій.

Перспективними напрямками подальшого дослідження означеної проблеми можна вважати виявлення дидактичних резервів дистанційних технологій навчання для становлення професійно-творчих якостей студентів, а також способи інтеграції дистанційного та евристичного навчання у побудові ефективних моделей підготовки сучасних фахівців.

Література:

1. Гуцина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Н. Гуцина. – Ярославль, 2001. – 22 с.

2. Дидактика современной школы : пособие для учителей / под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
3. Дружинина В. Н. Развитие и диагностика способностей / В. Н. Дружинина, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
4. Кривонос О. Б. Професійно-творчі вміння педагога і шляхи їх формування : моногр. / О. Б. Кривонос. – Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 163 с.
5. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 297 с.
6. Основы вузовской педагогика : учеб. пособие / отв. ред. Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 311 с.
7. Платонов К. К. Проблема способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
8. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
9. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Ин-т практ. Психологи ; Воронеж: НПО “Модэк”, 1997. – 285 с.

Панова С.

– аспірант Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.147.134:51 – 056.4

РОЛЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті досліджено теоретичні аспекти понять професійної компетентності та акмеологічних технологій. З'ясована роль акмеологічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів математики.

Ключові слова: професійна компетентність, акмеологічний підхід, акмеологічні технології.

Панова С.

– аспірант Бердянського державного педагогічного університету

РОЛЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье исследовано теоретический аспект понятий профессиональной компетентности и акмеологических технологий. Выяснена роль акмеологических технологий в формировании профессиональной компетентности будущих учителей математики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, акмеологический подход, акмеологические технологии.

Panova S.

– A postgraduate student of Berdyansk State Pedagogical University

ROLE ACMEOLOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The article represents the research of the theoretical aspects of the definition of professional competence and acmeologic technologies. Found out role of acmeologic technologies in shaping the professional competence of future teachers of mathematics.

Keywords: *acmeology, acmeological approach, acmeologic technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі, перехід освіти від традиційного до особистісно-орієнтованого навчання вимагає від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, у тому числі працівників галузі середньої освіти. Сучасний вчитель – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання та виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самоделювання та самопроекування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній. У зв'язку з цим існує постійна потреба до підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів, зокрема вчителів математики, в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, спроможних виховати активну, самостійну творчу особистість. Проблема професіоналізму як категорії акмеології, що виражається через професійну компетентність, сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців.

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. Педагогічні проблеми професійної підготовки майбутнього учителя розглянуто у працях О. Абдулліної, Є. Барбіної, І. Богданової, М. Жалдака, Н. Кузьміної, А. Нісімчука, О. Падалки, П. Самойленка, Г. Селевка, О. Сергєєва, О. Шпака та ін. Проблемам професійної підготовки саме учителя математики присвячені роботи І. Акуленко, В. Бєвз, Г. Бєвз, М. Бурди, С. Гончаренка, О. Дубинчук, В. Клочка, А. Кузьмінського, Н. Лосєвої, Ю. Мальваного, О. Матяш, В. Монахова, А. Мордковича, В. Моторіної, Г. Михаліна, О. Скафи, З. Слєпкань, Н. Тарасєнкової, О. Чашєчнікової, В. Швеця та інших науковців.

Актуальні аспекти проблеми обґрунтування та реалізації акмеологічного підходу, розробки акмеологічної концепції розвитку

професіонала, створення і використання акмеологічних технологій досліджували такі науковці, як Т. Аврамова, А. Бодальов, В. Вакулєнко, О. Варламова, О. Варфоломєєва, О. Врублевська, А. Гусєва, Г. Данилова, А. Деркач, Л. Забєлова, В. Зазикін, С. Ізмаїлов, О. Калашнікова, А. Липняк, Ю. Лотман, С. Макаров, Л. Макарова, В. Максимова, Д. Надирашвілі, А. Огнів, С. Пальчевський, Ю. Пашкова, Л. Рибалко, С. Рудакова, М. Секач, О. Селєзньова, С. Степанов, Л. Степнова, А. Ситников, І. Трофімова, А. Чернишов, Х. Шпаренко, О. Яблокова та ін.

Але, незважаючи на численні наукові здобутки у галузі формування професійної компетентності та використання акмеологічних технологій, ми не знайшли дослідження, що стосуються ролі акмеологічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів математики. Тому розробку даної проблеми вважаємо досить актуальною.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою та завданнями статті є:

- дослідити теоретичні аспекти понять професійної компетентності та акмеологічних технологій;
- з'ясувати роль акмеологічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній науково-педагогічній літературі відсутні як єдине визначення поняття “професійна компетентність”, так і єдине розуміння тлумачення її змісту. Сучасні науковці пов’язують професійну компетентність педагога: з набуттям людиною знань, умінь і навичок (О. Дубасєнюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синєнко, І. Таранєнко та інші); з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними орієнтаціями спеціаліста (Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова та інші); з загальною готовністю до побудови і перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті (Ю. Гагін, А. Деркач та інші); зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату (А. Бондар та інші); з досягненням способів навчання самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та інші); з творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала (Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко та інші) [6, с.4].

Останнім часом підґрунтям дослідження сутності, структури та формування професійної компетентності майбутніх педагогів, у тому числі й вчителів математики, стали ідеї акмеології, педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування або самопроекування професійного (життєвого) шляху особистості

(К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, Л. Рибалко та інші). Об'єднувальним фактором цих процесів є акмеологічний підхід як вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення наявного професійного рівня розвитку у вищий, оптимальний.

У акмеологічному розумінні, професійна компетентність - це головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму особистості та діяльності, сфера професійного ведення, коло вирішуваних питань, система знань, що постійно розширюється, що дозволяє виконувати професійну діяльність з досить високою продуктивністю. Коли мова йде про компетентність, необхідно розглядати когнітивний, регулятивний, рефлексивно – статусний, нормативний, комунікативний компоненти [1, с.56]

У зв'язку з цим, свого наукового вирішення чекає проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів математики, що ґрунтуються на акмеологічному підході. Її можливо розв'язати за допомогою акмеологічних технологій, які є сукупністю методів, завдяки яким організується та реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії. Необхідність розробки акмеологічних технологій пов'язана з тим, що кожна людина має навчитися перетворювати власні особистісні й діяльнісні ресурси на засіб оптимізації саморозвитку і самозмін.

Визначимось з самим поняттям «акмеологічна технологія». Л. Рибалко, С. Ястребова стверджують, що акмеологічна технологія є: засобом професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя; процесом взаємодії учасників педагогічного колективу, спрямованого на створення умов для професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя; інтегровані знання, які розширюють можливості професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя; сукупність умінь професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя[4, с.149].

Дослідники А. Деркач, В. Зазикін, І. Ніколаеску вважають, що акмеологічні технології – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно – професійного розвитку, професіоналізму [3, с.12; 1, с.103].

Проблема самореалізації складна та багатогранна, оскільки об'єднує кілька відносно самостійних наукових напрямків, кожен з яких збагачує уявлення про проблему формування саме професійної компетентності педагогів та учителів математики зокрема.

Тому акмеологічну технологію у контексті нашого дослідження визначимо як сукупність засобів, в інтегрованих знань та умінь, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема вчителя математики.

Розробляючи акмеологічні технології, А. Смульська стверджує, що слід дотримуватися певних вимог, а саме: вони мають бути варіативними, адаптованими до несприятливих умов, нестандартних ситуацій; їх гнучкість повинна забезпечувати саморегуляцію, самокорекцію суб'єктів діяльності; дотримання інтеграційного характеру, сутність якого полягає у заміні елементів різних типів і видів акмеологічних технологій. Акмеологічні технології забезпечують саморозвиток майбутніх фахівців. Сформуванню акмеологічне освітнє поле у студентському колективі можливо за допомогою групових методів активного навчання, зокрема мозковий штурм, синектика, ділові й рольові ігри, евристична техніка активізації творчого мислення, методика аналізу проблемних ситуацій, рефлексивного практикуму [5, с.14]. До акмеологічних технологій також відносять моделюючі технології, технології життєвого проектування та саморозвитку, модульно-тьюторську технологію, технології самовиховання, життєвого успіху, проблемно-пошукову технологію, технологію продуктивного навчання, технологію родинного виховання, технологію особистісного зростання, життєтворчості, супроводу морального і духовного саморозвитку особистості [3, с.12]. На нашу думку, ці прийоми і методи формують, розвивають та активізують творче мислення, креативність, ініціативність, позитивно впливають на професійну самореалізацію, професійне самопізнання, а отже й професійну компетентність майбутнього учителя, зокрема й учителя математики.

Дослідниця А. Майборода доводить, що акмеологічна технологія являє собою стійку цілісну систему, яка спрямована на формування операційних механізмів особистості і включена в макросистему розвитку, навчання, виховання, освіти. Перш за все, акмеологічні технології орієнтовані на розвиток професійної компетентності, включають систему мотивацій, знань, умінь, відносин, досвіду, спрямованості спеціаліста. Структура акмеологічних технологій представлена особистісно, соціально, професійно значимими алгоритмами та стереотипами поведінки, мірою доцільності яких слугує успішність і конкурентоздатність спеціалістів [2, с.260].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна зробити висновок, що акмеологічні технології сприятимуть формуванню та розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, позитивно впливатимуть на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил їхніх майбутніх

учнів; сприятимуть усуненню перешкод, що заважають формуванню професіоналізму, самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку тощо.

У перспективі нами вбачається обґрунтування концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів математики засобами акмеологічних технологій.

Література:

1. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Майборода А. О. Акмеологічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів / А.О. Майборода // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – 2011. – № 20(231). – С.256–264.
3. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо – інформаційного простору : навч.-метод. посіб. / І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОПОПП, 2012. – С.54.
4. Рибалко Л. С. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко, С. І. Ястребов // Акмеология – наука XXI століття: розвиток професіоналізму : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2008. – С.148–151.
5. Архив документів НТУ «ХПИ» (Матеріали міжнародної научної конференції MicroCA, Секція №14 – Сучасні технології в освіті, 2001р.) [Електронний ресурс] / А. В. Смольська. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2011/S14/Акмеогічні_технології_в_освіті.pdf
6. Шпаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Христина Андріївна Шпаренко. – Харків, 2008. – 233 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Денисова Т.**

– головний спеціаліст Департаменту освіти і науки Донецької обласної державної адміністрації

УДК 37.014:056.46 «7124»**МОНІТОРИНГ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ У
ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ**

У статті доведена необхідність реформування системи національної освіти, робота з обдарованими дітьми у межах Донецької обласної та міських Програм підтримки та розвитку дитячої обдарованості «Надія Донеччини». На думку автора, перспективними шляхами виконання Програми будуть: відпрацювання системи пошуку, відбору, творчого розвитку та психолого-педагогічного супроводу дітей.

Ключові слова: обдарована молодь, програма роботи з обдарованими дітьми

Денисова Т.

– главный специалист Департамента образования и науки Донецкой областной государственной администрации

**МОНІТОРИНГ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННОЇ МОЛОДЕЖІ В
ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

В статті доказана необхідність реформування національної системи освіти, робота з обдарованими дітьми в рамках Донецької обласної та міських Програм підтримки та розвитку дитячої обдарованості «Надія Донеччини». По мнению автора, перспективными путями выполнения Программы будут: отработка системы поиска, отбора, творческого развития и психолого-педагогического сопровождения детей.

Ключевые слова: одаренная молодежь, программа работы с одаренными детьми.

Denysova T.A.

– Chief Executive of the Education and Science Board of Donetsk regional state authorities.

**MONITORING OF SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN DONETSK
REGION**

The article sets forth the necessity to reform national educational system, as well as sustainable work with gifted children in terms of Donetsk regional and local initiatives and programs aimed at support and development of children's gift «Nadia Donetchynny». According to the author the most efficient

ways of carrying out the program are as follows: improving the search system, selecting creative and appropriate psychological-pedagogical staff to supervise them.

Key words: *gifted youth initiative, program on sustainable development of gifted children.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Дитяча обдарованість - найважливіший інтелектуальний і творчий ресурс суспільства. Плануючи модернізацію економічного і культурного життя в Україні необхідно робити ставку на обдарованих дітей. За результатами роботи з обдарованою молоддю на національному й міжнародному рівнях розглядаються показники якості освіти, які повинні сприяти формуванню позитивного іміджу Донецької області. Проте, оскільки обдарованість не є сталим показником і постійно змінюється, необхідний пошук методик та відповідних форм роботи виявлення обдарованої 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. Багато науковців, дослідників, педагогів та психологів розглядають проблему пошуку, відбору, творчого розвитку й психолого-педагогічного супроводу дітей (Л. Федченко, Д. Богоявленська, В. Дружиніна, О. Кульчицька, С. Максименко, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, О. Антонова, О. Дубасенюк, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, Н.С. Лейтес. та ін.) [1, с. 1-2].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядається робота з обдарованою та талановитою молоддю Донеччини, моніторинг відпрацювання системи психолого-педагогічного супроводу організації профільного навчання і, діагностиці інтересів і запитів учнів допрофільних класів, з метою прогнозування успішності освітньої діяльності, а в майбутньому – працевлаштування випускників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обдарованість у найзагальнішому вигляді визначається як індивідуальний, пізнавальний, мотиваційний, організаторський і міжособистісний потенціал, що дозволяє дитині до досить високого рівня розвивати свої здібності у відповідних видах соціальної активності, досягати високих результатів у різних видах діяльності, спілкування та взаємодії з людьми. Існує теорія, що у кожної фізично і психічно здорової дитини є певні задатки до розвитку здібностей, тобто кожна здорова дитина потенційно обдарована. [8, с. 63]. Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. До ранніх

виявів обдарованості дитини належать: потужна енергійність, значна фізична, розумова й пізнавальна активність, порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку; раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментування; легке і швидке засвоєння та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто — самостійне опанування його.

В Україні проблематикою обдарованих дітей, складанням індивідуальних програм їхнього виховання і навчання займається науково-практичний центр “Психодіагностика і диференційоване навчання” Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Методи діагностування здібностей передбачають виявлення потенційних можливостей інтелектуального розвитку: рівня дослідницької активності, здатності до прогнозування, вивчення особливостей особистісного розвитку. [5].

Модернізація освіти Донецької області полягає у необхідності забезпечення її відповідності європейським стандартам, потребам сучасного життя країни та регіону, цілеспрямовано орієнтувати на задоволення запитів жителів області щодо якісної та доступної освіти. Для цього був створений проект «Надія Донеччини» у рамках регіональної Програми «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки» [6, с. 78].

На виконання обласної програми в містах та районах області розроблені та функціонують 34 місцевих програми розвитку та підтримки дитячої обдарованості, у 20 містах та районах – рішеннями виконкомів та голів райдержадміністрацій затверджено заходи на виконання обласної Програми.

Згідно з проектом система роботи з обдарованими дітьми включає відпрацювання моделей освітніх територій (округів) – створення єдиного освітнього простру, який задовольняє потреби кожної дитини в максимально широкому спектрі освітніх послуг.

На сьогоднішній день створено 242 освітніх території (округів) в 54 містах і районах області. В освітніх округах визначено опорні школи (249), організовано роботу міжшкільних факультативів (312), які сприяють раціональному використанню бюджетних коштів, кадрового потенціалу, здійснюють поглиблене вивчення окремих, у тому числі й нових предметів.

У рамках освітніх округів розширюється мережа **консультаційних пунктів**, які надають допомогу випускникам, формують їх професійні наміри, забезпечують зв'язок з вищими, використовуючи їх кадровий і науково-методичний потенціал, бібліотечні й інформаційні ресурси. Цього року функціонують **251 пункт консультантів**. Крім того, **близько 900 шкіл** уклали угоди про співпрацю з вищими навчальними закладами різних рівнів акредитації.

Для задоволення інтелектуальних запитів створена і щорічно змінюється **мережа навчальних закладів нового типу**. Останні два роки такі зміни відбуваються, як правило, за рахунок реорганізації загальноосвітніх навчальних закладів у навчально-виховні комплекси, до складу яких входять ліцеї, гімназії, колегіуми.

Відповідно до заходів програми «Надія Донеччини» збирається інформація про обдарованих дітей та педагогів, які працюють з ними.

Обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти за два роки реалізації програми відпрацьовано систему психодіагностичних тестувань, спрямованих на пошук обдарованих дітей та молоді, розроблено рекомендації щодо використання методик, спрямованих на встановлення рівня готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми, методичні рекомендації для вчителів і вихователів щодо роботи з обдарованими дітьми й молоддю, їх психолого-педагогічної підтримки. У ліцеях обласного підпорядкування розпочато роботу щодо використання індивідуальних програм навчання та самоосвіти, що дають можливість здійснювати належну освітню траєкторію й забезпечують формування навичок і досвіду науково-дослідницької діяльності в обдарованих дітей і молоді.

Програмою «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки» передбачено заходи щодо підтримки обдарованих дітей, а саме виплата стипендій обдарованим учням, студентам та аспірантам, переможцям Міжнародних, Всеукраїнських олімпіад, конкурсів.

Так, стипендію Донецької обласної ради для обдарованих учнів, студентів та аспірантів отримують щорічно 140 осіб. З них:

- призери III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук;
- учні загальноосвітніх навчальних закладів – призери Всеукраїнських інтелектуальних, спортивних та творчих конкурсів;
- вихованці дитячо-юнацьких спортивних шкіл – переможці та призери Всеукраїнських та Міжнародних змагань;
- учні професійно-технічних навчальних закладів;
- учні початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та студенти вищих навчальних закладів культури і мистецтв I - II рівнів акредитації;
- студенти очних відділень державних вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації;
- студенти очних відділень державних вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації, аспіранти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що за умов реформування системи національної освіти, піднесення ролі творчої

особистості в суспільстві значної актуальності набула робота з обдарованими дітьми в межах обласної (міських) Програм підтримки та розвитку дитячої обдарованості «Надія Донеччини». Перспективні шляхи виконання Програми:

- організація педагогічного процесу, заснованого на методиці пошуку та відбору обдарованих учнів і створення умов для розвитку їх природних здібностей;

- впровадження змісту освіти і надання можливостей для реалізації здібностей через пошуково-дослідницьку та наукову роботу;

- створення безперервної освіти «Школа-Вищий навчальний заклад».

Перелік запланованих до здійснення заходів проекту на 2012-2016 роки передбачає вирішення конкретних завдань, взаємопов'язаних та скоординованих на всіх стадіях створення умов для виявлення, підтримки та розвитку обдарованих дітей і молоді, включаючи організаційне, науково-методичне, інформаційне та кадрове забезпечення[6, с. 81].

Література:

1. Бочарова О. А. Особливості педагогічної підтримки обдарованих учнів в Україні [Електронний ресурс] / О. А. Бочарова. – Режим доступу : <http://www.archive.nbuv.gov.ua>
2. Леднева С. А. Диагностика детской одаренности педагогам / С. А. Леднева // Детское творчество. – 2004. – № 6. – С. 14–17.
3. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С.7–51.
4. Науменко Р. А. Державна підтримка обдарованої молоді: досвід України [Електронний ресурс] / Р. А. Науменко // Навчання і виховання обдарованої дитини. – Режим доступу : <http://www.docme.ru>
5. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. праць. – К. : Ін-т обдарованої дитини АПН України, 2009. – 276 с.
6. Програма «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки» [Електронний ресурс] // Департамент освіти і науки Донецької облдержадміністрації. – Режим доступу : <http://www.osvita.donetsk.ua>
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
8. Тихомирова И. И. Участие детских библиотек России в поиске и поддержке одаренных детей [Електронний ресурс] / И. И. Тихомирова // Одаренные дети. – Режим доступу : <http://www.den-za-dnem.ru>
9. Федченко Л. Система роботи з обдарованими дітьми в Донецькій області / Л. Федченко // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С.40–42.

Гаврілова Л.

– кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

Сергієнко В.

– доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

УДК 783 (075.8)

ЕЛЕКТРОННІ ПІДРУЧНИКИ Й ПОСІБНИКИ З ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ВИЗНАЧЕННЯ, СТРУКТУРНО- ЗМІСТОВІ ПРИНЦИПИ Й ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ

У статті висвітлена актуальна проблема сучасної вишівської освіти – забезпечення навчального процесу електронними засобами навчального призначення. Автори аналізують існуючі у педагогіці підходи до визначення електронних навчальних засобів; надають власне тлумачення поняття “електронний підручник (посібник) з історії музичного мистецтва”; виокремлюють структурно-змістові принципи створення цих навчальних видань; характеризують загальнодидактичні та специфічно-музикознавчі вимоги до них.

Ключові слова: електронний підручник, історія музичного мистецтва, структурно-змістові принципи.

Гаврилова Л.

– кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыки и хореографии
Донбасского государственного педагогического университета

Сергиенко В.

– доктор педагогических наук, профессор Национального педагогического
университета имени М. П. Драгоманова

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ И ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРУКТУРНО- СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ

В статье рассматривается актуальная проблема современного высшего образования – обеспечение учебного процесса электронными средствами. Авторы статьи анализируют существующие в педагогике подходы к определению электронных учебных средств; дают собственное определение понятия “электронный учебник (пособие) по истории музыкального искусства”; выделяют структурно-содержательные принципы создания электронных учебных изданий; характеризуют дидактические и специфические музыковедческие требования к ним.

Ключевые слова: *электронный учебник, история музыкального искусства, структурно-содержательные принципы.*

Gavrilova L.

– candidate of arts, associate Professor of the Department of music and choreography Donbas state pedagogical University

Sergiyenko V.

– doctor of pedagogical sciences, Professor of the National pedagogical University named after M. P. Dragomanov

ELECTRONIC TEXTBOOKS AND MANUALS ON THE HISTORY OF MUSICAL ART: DEFINITION, STRUCTURAL AND CONTENT-PRINCIPLES, REQUIREMENTS FOR THEIR CREATION

The article considers the actual problem of the modern higher education - support of educational process by electronic means. The authors analyze existing approaches to pedagogy in the definition of e-learning tools; give their own definition of "electronic book (manual) on the history of music art"; allocate the structural and content principles of creation of electronic textbooks; characterize the didactic and specific musicology requirements for them.

Keywords: *electronic textbook, the history of music, structural and content principles.*

Постановка проблеми. В останні роки у музичній освіті актуалізована проблема створення електронних навчальних засобів, призначених для використання на аудиторних заняттях та у самостійній роботі студентів. Комплектом мультимедійних підручників (ППЗ) забезпечене викладання музичного мистецтва у загальноосвітній школі. Зроблені спроби створення електронних навчальних засобів з різних музично-історичних і музично-теоретичних дисциплін для вищої і середньої ланок музичної освіти. Серед них мультимедійний навчальний посібник “Поліфонія”, розроблений І. Пясковським, професором Національної музичної академії України ім. П. Чайковського та його ученицею Є. Морєвою (2003-2007 рр.). Цікавий досвід створення електронного навчального засобу з “Аналізу музичних творів” (2010 р.) демонструє М. Дядченко, викладач кафедри історії і теорії музики Таганрозького педагогічного університету імені А.П. Чехова.

Авторські електронні навчальні видання розроблені для забезпечення й підтримки викладання курсів історико-музикознавчої спрямованості у Донбаському державному педагогічному університеті для студентів, які отримують музичну спеціалізацію. Це мультимедійний підручник з історії музичного мистецтва “Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття” (його автори – доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет” Л. Гаврілова та професор Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова В.Сергієнко) та електронний навчальний посібник з історії української музичної культури “Українська духовна музика”, створений Л. Гавріловою у співавторстві з професором ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет” В. Сипченком та магістром богослов’я, вчителем музики та християнської етики І. Удовенком.

Зауважимо, що курси мистецької та мистецтвознавчої спрямованості, які пропонуються студентам вищих навчальних закладів, мають особливо широкий простір для педагогічної творчості у напрямку створення мультимедійних засобів навчання, тому що дають можливість поєднувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика). Саме музикознавство як наука, що вивчає музику не лише з боку її специфічних особливостей та внутрішніх закономірностей, а й як особливу форму художнього опанування світу в її конкретній соціально-історичній обумовленості, її відношеннях до інших видів художньої діяльності й духовної культури суспільства загалом, потребує залучення до традиційних текстів у підручниках візуального та музичного супроводу, тобто мультимедійних засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичне осмислення електронних навчальних засобів почалося разом з їх створенням. У численних наукових розвідках О. Башмакова, І. Башмакова, В. Беспалька, В. Волинського, О. Жосана, В. Красєвського, В. Лапінського, В. Мадзігона, О. Осіна, П. Полянського, А. Хуторського та ін. проаналізовані зміст, структура, завдання, дидактичні функції електронних підручників і посібників. Проте сутність електронного навчального засобу тлумачиться ними досить широко і неоднозначно. Так, електронним підручником називають і відсканований паперовий підручник, і електронний варіант текстового підручника з гіперпосиланнями, і спеціально розроблене електронне видання, і web-сторінки, що містять навчальні матеріали. При цьому теоретичні наукові пошуки, зокрема формулювання структурно-змістових вимог та принципів побудови електронних навчальних засобів, найчастіше не враховує специфіки дисципліни, з якої створений підручник (посібник). Отже, **метою** цієї статті є визначення поняття “електронний підручник (посібник) з історії музичного мистецтва” та виокремлення загальнодидактичних та специфічно-музикознавчих принципів їх створення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізуємо, як саме сучасна наука тлумачить сутність електронних навчальних видань та які вимоги висуваються до їх створення.

У Державному стандарті України (ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні) виокремлені такі види видань, як-от:

- електронне видання – електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості та призначений для поширення в незмінному вигляді;
- мультимедійне електронне видання – електронне видання, в якому рівнозначно та взаємопов'язано за допомогою відповідних програмних засобів існує текстова, звукова, графічна та інша інформація;
- самостійне електронне видання – електронне видання, що не має друкованого аналога [1, с.6-7].

Наразі, враховуючи сучасні освітні тенденції та вимоги інформаційного суспільства, з'явилася значна кількість електронних видань з різних дисциплін та для різних ланок освіти: електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП), педагогічні програмні засоби (ППЗ) навчального призначення, програмно-методичні комплекси навчального призначення, електронні підручники (ЕП), електронні комп'ютерні підручники, Інтернет-підручники, електронні навчальні посібники (ЕНП), освітні електронні видання, електронні атласи, електронні бази знань, тестові комплекти тощо. Усі вони згідно з наказом Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв” (наказ №537 від 17.06.2008 р.) визначені як електронні засоби навчального призначення, а саме “засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні” [2]. Виокремлюючи серед цих різноманітних електронних мультимедійних навчальних засобів електронні підручники і посібники, спробуємо сформулювати визначення цих електронних видань.

Зазвичай підручником у сучасній педагогічній науці називають навчальне видання, яке містить систематизований виклад навчальної дисципліни або її розділу, відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як вид видання. Що ж стосується електронного підручника, тут єдиної позиції не існує. Приміром, П. Полянський, аналізуючи переваги і вразливі місця електронних навчальних засобів, вважає, що електронний підручник – це освітній продукт, який відрізняється від традиційного підручника на друкованій основі лише тим, що переглянути його можна лише за допомогою комп'ютера чи електронної книги; відповідає вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти і навчальним програмам [3, с.15]. Таке визначення, на нашу думку, не охоплює значної кількості електронних видань, названих авторами підручниками, оскільки не враховує таких специфічних ознак більшості

електронних навчальних засобів як використання гіпертекстових та мультимедійних технологій.

Т. Валецька розуміє електронний підручник як комплект навчальних, контролюючих, моделюючих та інших програм, які розміщуються на електронних носіях (оптичних та інших дисках тощо), в яких відображений основний науковий зміст навчальної дисципліни, акцентуючи увагу на способі виготовлення видання та його змістовому наповненні [4, с. 6].

Деякі науковці в електронному підручнику вбачають засіб самонавчання (В. Волинський, О. Красовський, В. Вембер та ін.). Так В. Волинський тлумачить електронний підручник як нормативно-автономний засіб навчання, створений на базі експериментального або чинного традиційного підручника, але із розширеними змістовими, операційно-діяльнісними інформаційними можливостями унаочнення та пояснення явищ і процесів, керування навчальною діяльністю користувача у процесі самонавчання [5]. Він вважає, що електронний підручник (ЕП) як засіб навчання тісно пов'язаний з електронним навчальним посібником (ЕНП) і входить до більш загального й багатоаспектного поняття “програмно-педагогічні засоби”. Крім того, В. Волинський вказує на три обов'язкові складові елементи електронного підручника різного змістового й операційно-діяльнісного призначення: подача навчально-наукової інформації про явища і процеси, що вивчаються; формування умінь та навичок використовувати здобуті знання у практичній діяльності; діагностика і контроль знань [6]. Тобто у тлумаченні електронного підручника науковець акцентує його дидактичну спрямованість.

М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут специфіку електронного підручника вбачають у його структурі, характерними рисами якої є гіпертекстова основа викладення навчального матеріалу, наявність систем керування із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинутих мультимедійних складових [7, с.22].

В. Вембер, уточнюючи поняття електронного підручника як програмного засобу навчального призначення, підкреслює, що він має виконувати деякі функції традиційного підручника [8].

Також поширеним є погляд на електронний підручник як на цілісний програмно-методичний комплекс, що дає змогу самостійно вивчити певний навчальний предмет або його розділ, який поєднує у собі властивості паперового підручника, довідника, задачника і лабораторного практикуму. Так, В. Дьомкін вказує, що електронний підручник призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу курсу й побудований на гіпертекстовій основі, що дає змогу працювати за індивідуальною освітньою траєкторією [9], акцентуючи можливості використання електронного видання у самоосвіті.

Близький погляд на електронний підручник висловлюють російські науковці В. Батищев та В. Мишин, які розуміють цей засіб навчання як навчальну програмну систему комплексного призначення, яка забезпечує самостійне (або з викладачем) засвоєння курсу та безперервність дидактичного циклу навчального процесу. Вони вважають, що ця система має подавати теоретичний матеріал, забезпечити тренувальну навчальну діяльність, контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність. У структурі електронного підручника акцент зроблений на трьох складових: презентація теорії, вправи для закріплення і тести для оцінювання знань [10].

На комплексне та багатоаспектне тлумачення електронного підручника з урахуванням більшості характерних ознак претендує В. Коваль, у розвідках якого знаходимо визначення цього навчального засобу як електронного видання, розробленого з врахуванням можливостей нових інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедійності, інтерактивності) та ознаками локальності, детермінованості, оновлюваності, багатотомності. Крім того, електронний підручник має бути орієнтованим на певну вікову групу і на використання як засобу індивідуального та групового навчання, створеним на високому науковому і методичному рівні, мати змістові й операційно-діяльнісні ознаки традиційного підручника, відповідати державній програмі навчальної дисципліни, не замінювати традиційних підручників, бути затвердженим як навчальне видання [11]. У визначенні В. Ковалю поєднуються структурні особливості електронного підручника та основні дидактичні й організаційні вимоги до його конструювання.

На комплексному призначенні електронного підручника акцентує увагу російський тлумачний словник термінів понятійного апарату інформатизації освіти (Інститут інформатизації освіти РАО), у якому зазначається, що це інформаційна система, яка за допомогою єдиної комп'ютерної програми, без звертання до паперових носіїв інформації, забезпечує реалізацію дидактичних можливостей засобів ІКТ у всіх ланках дидактичного циклу процесу навчання: від постановки пізнавального завдання до організації самоосвіти [12, с. 29].

Аналіз наукових досліджень, присвячених створенню електронних підручників, доводить, що єдиних структурно-змістових критеріїв цих навчальних засобів і відповідних вимог з їх конструювання ще не напрацьовано. Більшість авторів вважають, що сучасний електронний підручник – це цілісна дидактична, методична й інтерактивна програмна система, яка надає можливість подання навчального матеріалу на основі усього арсеналу засобів мультимедіа. При цьому завдяки інтерактивності підручника, наочному поданню матеріалу підвищується доступність

навчання, зростає мотивація й інтерес до предмета, процес навчання проходить успішніше. Важливо й те, що електронний підручник не втрачає традиційних функцій підручника, а лише поглиблює і доповнює їх, розробка електронних навчальних засобів завжди враховує напрацювання теорії і практики традиційного підручникотворення.

Слід також відзначити, що визначення поняття “електронний підручник” є загальним для усіх дисциплін, воно не враховує специфіки кожного навчального предмету чи освітньої ланки. Формулюючи власне розуміння електронного підручника з музично-історичних дисциплін, ми намагалися підкреслити його основні ознаки: використання засобів мультимедіа, відповідність навчальній програмі з історії музики та врахування загальнодидактичних і специфічних музикознавчих принципів.

Отже, електронний підручник з історії музичного мистецтва визначимо як сучасний мультимедійний засіб навчання для вищої школи, що містить систематизовану музично-історичну інформацію відповідно до навчальної програми з дисципліни з урахуванням сучасних завдань професійної підготовки вчителя музики, розроблений з використанням усього арсеналу засобів мультимедіа та побудований на загальнодидактичних і специфічних музикознавчих принципах, спрямований на розвиток умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності студентів. Електронний підручник з історії музики дозволяє студенту самостійно або за допомогою викладача засвоїти навчальний курс.

Тлумачення електронного посібника у сучасній педагогічній науці дещо різняться. Це пов'язано, перш за все, із науковим визначенням навчального посібника, як такого видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене. Це визначення затверджене у Наказі Міністерства Освіти і науки України “Щодо видання навчальної літератури для вищої школи” (Наказ №588 від 27.06.2008) [13].

Як навчальне видання, що доповнює і розширює матеріал підручника, поняття посібника тлумачиться у більшості сучасних підручників з педагогіки (Зайченко І.В., Максимюк С.П., Фіцула М.М. тощо). Як допоміжний засіб, книга, яка розширює межі підручника, містить додаткову, найновішу і довідкову інформацію, розглядає навчальний посібник В. Чайка, вказуючи, що до цього виду видань належать збірники вправ і задач, хрестоматії, словники, довідники, історичні та географічні карти, книги для позакласного читання, слайди, кінофільми, магнітофонні записи. Науковці В. Батищев та В. Мишин також підкреслюють, що навчальний посібник є лише допоміжним інструментом навчання, який не може замінити традиційного підручника [10].

Із загальнопедагогічного визначення навчального посібника походить тлумачення електронного посібника. Приміром, М. Кадемія та О. Шестопалюк вказують, що електронний посібник можна розглядати як додатковий навчально-методичний засіб, що дозволяє методично правильно організувати самостійну роботу, урізноманітнити проведення практичних занять, розвивати вміння та навички учнівської аудиторії [14].

На специфіку виготовлення та застосування електронного навчального посібника звертає увагу В. Волинський, визначаючи це видання як комп'ютерне ІНО, видане масовим тиражем, де електронним способом (лазерний, магнітний диски) зафіксована систематизована база інформації, за допомогою якої можна продемонструвати, пояснити явища та процеси, що вивчаються; забезпечити можливість контролю якості виконання поставлених завдань (теоретичних, практичних) [6].

Отже, електронний навчальний посібник можна визначити як електронне видання, що частково або повністю замінює (доповнює) підручник, офіційно затверджене як такий вид видання, та реалізує повною чи частковою мірою переваги електронного видання.

О. Жосан вважає, що електронний посібник – це програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети в різних, зокрема й ігрових, формах [15]. Залежно від змісту та мети застосування науковець пропонує розподілити електронні посібники на навчальні, розвивальні ігрові та посібники з діагностичними правами.

Отже, підсумовуючи усе вищезазначене, можна сформулювати **поняття електронного посібника з історії музичного мистецтва як мультимедійного навчального засобу для вищої школи, розробленого з використанням технологій мультимедіа та гіпермедіа, який доповнює підручник з цієї дисципліни, висвітлюючи поглиблено ту чи другу тему.** У цьому визначенні підкреслюється дві найважливіші риси електронного посібника з історії музики: його призначення як додаткового навчального засобу та розробка на основі сучасних технологій, використання яких обумовлює специфіка навчальної дисципліни.

Наведеним визначенням електронних навчальних засобів повністю відповідають мультимедійний підручник з історії музичного мистецтва “Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття” (автори – Л. Гаврілова та В. Сергієнко) та електронний навчальний посібник з історії української музичної культури “Українська духовна музика”, створений Л. Гавріловою у співавторстві з В. Сипченком та І. Удовенком.

Висновки. Аналіз літератури та існуючого досвіду створення електронних засобів навчального призначення дозволив зробити певні

узагальнення щодо структурно-змістових принципів та вимог до конструювання електронних підручників і посібників.

Перш за все, названі електронні навчальні засоби з історії музичного мистецтва реалізують загальнодидактичні принципи. Як і паперові друковані видання, електронні підручники мають відповідати принципам науковості (глибина, коректність та наукова достовірність викладення змісту з урахуванням останніх наукових досягнень), систематичності та послідовності навчання (дидактично обґрунтована послідовність подання матеріалу в систематизованому та структурованому вигляді, врахування ретроспективи і перспективи знань, що формуються), єдності навчання, виховання і розвитку, зв'язку теорії з практикою тощо. При цьому загальнодидактичний принцип наочності має більш високий рівень порівняно з традиційними ресурсами, в електронних навчальних засобах він реалізується засобами мультимедіа.

Специфічним саме для електронних підручників (посібників) є принцип інтерактивності, пов'язаний зі здатністю нелінійного (гіпертекстового) подання інформації, можливістю отримання додаткової інформації у вигляді підказок, керування послідовністю та швидкістю подання інформації. Крім того, інтерактивність забезпечує здатність реагувати на дії студентів, вступати з ними в діалог, спілкуватись з ними на рівні „суб'єкт-суб'єкт”. Отже, електронні навчальні засоби з історії музичного мистецтва мають втілювати принципи мультимедійності, інтерактивності, гіпертекстовості.

Крім того, для електронних підручників з історії музичного мистецтва специфічними є:

- принцип інтеграції мистецтв (музично-історичні дисципліни мають інтегрований характер і для повноцінного їх засвоєння необхідно залучення матеріалів інших мистецтв);

- принцип історизму (використання історичного підходу у викладенні музикознавчого матеріалу);

- мистецтвознавчий принцип (опора на наукові підходи у вітчизняному музикознавстві – у розумінні музики як мистецтва інтонаційного, у визначенні жанрової ієрархії та стильової еволюції музичного мистецтва тощо);

- культурологічний принцип, що полягає у загальній меті вивчення музично-історичних дисциплін у педагогічному виші: ознайомлення студентів з музичними традиціями, духовними цінностями українського народу та інших народів світу; формування цілісної, духовно зрілої особистості шляхом пізнання й засвоєння молоддю багатовікових надбань музичного мистецтва; формування шанобливого ставлення до національної та світової духовної культури.

Зміст і структура електронних підручників й посібників з історії музичного мистецтва вимагають обов'язкового додержання визначених принципів, а також урахування дидактичних, психологічних та ергономічних вимог, висунутих до усіх електронних навчальних засобів.

Література:

1. ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості. – К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ УКРАЇНИ, 2010. – 18с.
2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України. Наказ №537 від 17.06.2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08>
3. Полянський П. Б. До питання про переваги і вразливі місця електронних підручників / П. Б. Полянський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – Вип. 10. – С. 15–31.
4. Валецька Т. Методичні рекомендації до структури і змісту електронних видань / Т. Валецька. – Чернівці : КНТЕУ, 2012. – 18 с.
5. Волинський В. П. Конструювання і впровадження електронних підручників: проблеми, завдання, шляхи вирішення / В. П. Волинський, О. В. Чорноус, О. С. Красовський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 47–55.
6. Волинський В. П. Дидактичні призначення і характеристики комп'ютерних електронних навчальних посібників і підручників [Електронний ресурс] / В. П. Волинський. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/article1/1947.html>
7. Жалдак М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики (гриф МОН України, лист №1/11 –101 від 14.01.2004) : навч.-метод. посіб. / М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут. – К. : Шкільний світ, 2006. – 96 с.
8. Вембер В.П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / В. П. Вембер. – К., 2008. – 22 с.
9. Демкин В. П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии : метод. пособие для преподавателей [Электронный ресурс] / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева. – Томск : ТГУ, 2003. – Режим доступа : <http://www.ido.tsu.ru>
10. Батищев В. И. Информационные технологии обучения [Электронный ресурс] / В. И. Батищев, В. Ю. Мишин. – Режим доступа : <http://www.techros.ru/text/3326/2>
11. Коваль В. С. Комплексний підхід до використання навчальних електронних видань у процесі навчання фізики учнів 7-8 класів [Електронний ресурс] / В. С. Коваль. – Режим доступу : <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id--162.htm>
12. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с.
13. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи. Наказ Міністерства Освіти і науки України (Наказ №588 від 27.06.2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/nakaz_mon_588_2008_hryfy.doc

14. Кадемія М. Ю. Електронний навчальний посібник на інтерактивній основі / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/peddysk/2007_02/kademiya.pdf
15. Жосан О. Е. Електронний посібник у школі: дидактичні можливості [Електронний ресурс] / О. Е. Жосан. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-ped-nauk-zhosan-oe-elektronniy-posibnik-u-shkoli-didaktichni-mozhливosti/>.

Анісімова А.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.147+811.111+811.122.2

ВПРАВИ НА МІЖМОВНІ ЗІСТАВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ І ПОСИЛЕННЯ ТРАНСФЕРУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У публікації розглядається проблема подолання виявів інтерференції і посилення трансферу з боку англійської мови як першої іноземної при вивченні німецької мови як другої іноземної у вищому навчальному закладі. Автор підкреслює, що саме вправи на міжмовні зіставлення сприяють ранній ідентифікації та диференціації інтерферуючих мовних одиниць і дозволяють виявити схожості й розбіжності у функціонуванні мов, що зіставляються.

Ключові слова: перша іноземна мова, друга іноземна мова, інтерференція, трансфер, міжмовні зіставлення.

Анісімова А.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики переклада Горлівського інституту іноземних мов ГВУЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УПРАЖНЕННЯ НА МЕЖЬЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И УСИЛЕНИЯ ТРАНСФЕРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В публикации рассматривается проблема преодоления проявлений интерференции и усиления трансфера со стороны английского языка как первого иностранного при изучении немецкого языка как второго иностранного в высшем учебном заведении. Автор подчеркивает, что именно упражнения на межъязыковые сопоставления способствуют ранней идентификации и дифференциации интерферирующих языковых единиц и позволяют выявить сходства и различия в функционировании языков, которые сравниваются.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, интерференция, трансфер, сопоставление.

Anisimova A.

– candidate of pedagogical sciences, assistant-professor of the chair of theory and practice of translation, Horlivka institute for foreign languages SHEE “Donbass state teachers’ training university”

EXERCISES ON CROSS-LANGUAGE COMPARISON AS THE WAYS OF OVERCOMING INTERFERENCE AND STRENGTHENING OF TRANSFER IN THE PROCESS OF LEARNING SECOND FOREIGN LANGUAGE

This publication deals with the problem of overcoming revelations of interference in the study of German as a second foreign language in high educational establishment. The author emphasizes that exercises on cross-language comparisons in the second foreign language with the others in the first foreign language aimed for early identification and differentiation of interfering language units and allow to reveal similarities and differences in the functioning of languages that are compared.

Keywords: the first foreign language, second foreign language interference, comparison.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Навчання іноземним мовам (ІМ), яке ґрунтується на результатах зіставного аналізу контактуючих в лінгвістичному досвіді того, хто навчається, забезпечує підвищення ефективності й інтенсифікації навчального процесу, створює умови для розширення змісту навчального матеріалу, швидкого й глибокого його засвоєння, збільшення можливості використання трансферу та зменшення інтерференції при формуванні мовленнєвих навичок і вмінь, розвиток культури мовлення. Зіставний аналіз дає також змогу визначити, коли необхідно в процесі презентації мовного матеріалу відходити від форми до змісту (за наявності аналогій, у презентації явищ, легких для засвоєння), а коли від змісту до форми (за відсутності аналогій, значних відмінностей, труднощів матеріалу для певної національної аудиторії) [4, с. 21-22].

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. Зіставний аналіз мовних явищ різних мов розглядався як основний прийом навчання ІМ у працях Р.Ю. Барсука, В.М. Богородицької, Є.М. Верещагіна, Б.А. Лапідуса, Б.М. Маруневич, О.О. Миролубова, Л.В. Щерби та інших, які розвивали теорію свідомо-зіставного методу навчання ІМ. Психологічним підґрунтям зіставного

методу навчання ІМ слугували праці В.А. Артемова, Є.М. Верещагіна, Н.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, А.А. Залевської, І.О. Зимньої, О.О. Леонтьєва, Б.М. Маруневич, Л.В. Щерби, В.М. Ярцевої та інших. Вчені доводять, що зіставний аналіз граматичних систем контактуючих мов може слугувати основою: а) для прогнозування труднощів оволодіння тією чи іншою граматичною структурою з позиції міжмовної інтерференції; б) для подолання інтерференції й попередження помилок, спричинених нею; в) для визначення зон вірогідного трансферу.

На значну роль досліджень з контрастивної лінгвістики, де на матеріалі двох мов вивчається те чи інше мовне явище, вказують і теоретики перекладознавства (В.В. Алімов, М.П. Брандес, В.М. Комісаров, Л.К. Латишев, О.Г. Оберемко, С.В. Тюленєв). Завдяки таким дослідженням перекладознавство отримує цінні для нього факти міжмовних відповідностей. Водночас учені констатують відсутність достатньо розгорнутих та послідовних описів мов та їхнього зіставного аналізу, методики використання міжмовних зіставлень при формуванні мовних компетентностей як складових професійно зорієнтованої міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є розгляд міжмовного зіставлення як важливого методичного прийому, використання якого є ефективним при формуванні граматичних навичок говоріння німецькою мовою (НМ) як другою іноземною (ІМ2) після англійської (АМ) у майбутніх перекладачів, оскільки сприяє подоланню інтерференції та посиленню трансферу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Необхідність зіставлень контактуючих мов зумовлюється психологічними дослідженнями. Вивчаючи проблему взаємодії мов у ментальній сфері людини, психологи підкреслюють, що розуміння другої мови, при чому в цьому контексті розуміється будь-яка мова, мова міжнаціонального спілкування чи іноземна, неможливе без розуміння першої мови, тому характеристика будь-якої форми засвоєння другої мови має ґрунтуватися на зіставленні з процесом оволодіння першою мовою. При цьому наголошується на важливості змін у психіці, які виникають у процесі розвитку мовлення першою мовою, за наявності яких індивід починає вивчати другу мову вже як „істота, яка говорить” [2].

Зіставлення розглядається нами як важливий методичний прийом, на який можна спиратися при формуванні граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 після АМ і який сприяє подоланню виявів інтерференції та посиленню трансферу.

Трансфер будемо розуміти в контексті нашого дослідження як здатність враховувати попередній досвід володіння рідною мовою та ІМ1 для організації мовленнєвої діяльності мовою, яка вивчається [3]. Інтерференцію розглядаємо як порушення мовної норми під впливом елементів іншої мови, а також процес впливу однієї мови на іншу [1, с. 170].

Оскільки студенти вищого навчального закладу (ВНЗ) вивчають ІМ з метою оволодіння нею як засобом спілкування у професійній (у нашому випадку перекладацькій) діяльності, контрастивні знання можуть розглядатися як один із важливих компонентів професійного оволодіння ІМ. Вченими підкреслюється велике практичне значення міжмовних зіставлень Уважаемые господа, перекладі. М.П. Кочерган зазначає, що результати контрастивного опису лексичної, граматичної й стилістичної систем двох мов полегшують працю перекладача, даючи змогу побачити всі розбіжності на різних рівнях мови й можливі варіанти їх передачі [4].

Організація процесу навчання ІМ2 з урахуванням контрастивного принципу дає можливість підвищити інтелектуальну активність студентів, спрямовану на порівняння мовних явищ. Саме відкриті зіставлення, які виконують студенти під керівництвом викладача, є найбільш актуальними при формуванні граматичних навичок говоріння на початковому етапі, коли при ознайомленні з новим мовним явищем, викладач спирається на всі доступні студентів стратегії, насамперед, на його знання про інші мови [6].

Зіставлення граматичних явищ АМ та НМ як методичний прийом дозволяє використовувати АМ як мову-опору з метою організації трансферу і скорочує кількість граматичних явищ НМ, які потребують цілеспрямованого опрацювання [5, с. 67].

Організація процесу формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 на порівняльній основі передбачає урахування граматичних особливостей НМ як ІМ2 після АМ, що зумовлює характер ознайомлення з граматичним явищем, спосіб пояснення правил його утворення і функціонування, типи вправ та види граматичних опор.

Для визначення зон можливого трансферу і вірогідної інтерференції нами було проведено зіставний аналіз граматичних систем НМ (ІМ2) та АМ (ІМ1). Завдяки цим зіставленням було виявлено факти збігів та розбіжностей в утворенні та функціонуванні граматичних явищ контактуючих мов, які дозволяють передбачити можливі труднощі оволодіння тією чи іншою граматичною структурою з позицій міжмовної інтерференції.

Результати зіставного аналізу служили підґрунтям для укладання підсистеми вправ і розробки методики формування граматичних навичок

говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів. Вони дозволили нам виявити граматичний матеріал, на засвоєння якого час може бути скорочений за рахунок трансферу, і граматичний матеріал, який потребує аналізу з метою запобігання інтерференції.

Запобігання виявів інтерференції має сприяти використанню в навчальному процесі міжмовних зіставлень, навчання студентів більш детальному аналізу явищ, які призводять до нього, та врахування морфологічних і синтаксичних невідповідностей у різних мовних системах.

Процес формування граматичних навичок включає, як відомо, три етапи: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний та варіююче-ситуативний. У межах цієї публікації наведемо приклади вправ на міжмовні зіставлення, які ми рекомендуємо для забезпечення трансферу, попередження і подолання інтерференції на орієнтовно-підготовчому етапі формування граматичних навичок із вживання прийменників з іменниками у давальному відмінку.

Übung 1.

Aufgabe: Finden Sie deutsche Äquivalente zu den englischen Präpositionen.

in	unter
at	vor
on	an
behind	auf
into	neben
near	in
next to	hinter
under	zwischen
in front of	vor
between	

Führen Sie die Beispiele des Gebrauchs der Präpositionen in beiden Sprachen an.

Wählen Sie aus von Ihnen und Ihren Mitstudenten angeführten Beispielen die Sätze, in denen der Gebrauch und die Stellung der Präpositionen in beiden Sprachen ähnlich oder unterschiedlich ist. Kommentieren Sie diese Fälle.

(Jeder Student kann diese Übung im Unterricht selbständig oder paarweise machen. Der Lehrer kann den Studenten bei der Erfüllung dieser Aufgabe helfen.)

Übung 2.

Aufgabe: Nennen Sie deutsche Äquivalente zu den englischen Verben. Bestimmen Sie die Form des Infinitivs in beiden Sprachen.

<i>fallen</i>	beendet
<i>finished</i>	geflogen
<i>flown</i>	gefallen
<i>explained</i>	geträumt
<i>dreamed</i>	gezogen
<i>drawn</i>	erklärt
<i>fixed</i>	gegeben

Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten haben Sie bei der Bildung des Partizips II gefunden? Anhand der Regel kommentieren Sie sie.

(Die Studenten machen diese Aufgabe selbständig im Unterricht (5-7 Minuten).

Der Lehrer kann den Studenten bei der Erfüllung dieser Aufgabe helfen. Dann schlagen die Studenten der Reihe nach ihre Varianten vor.)

Übung 3.

Aufgabe: Finden Sie deutsche Äquivalente zu den englischen Verben und bilden Sie das Partizip II (*Participle II*) von den deutschen und englischen Verben. Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten haben Sie bei der Bildung des Partizips II bemerkt? Kommentieren Sie sie. Füllen Sie eine Tabelle aus.

<i>Englisch</i>	<i>Participle II</i>	<i>Partizip II</i>	<i>Deutsch</i>
<i>to wash</i>			haben
<i>to drink</i>			machen
<i>to sleep</i>			trinken
<i>to answer</i>			tanzen
<i>to go</i>			waschen
<i>to have</i>			schlafen
<i>to dance</i>			liegen
<i>to make</i>			antworten
<i>to lie</i>			gehen
Die Unterschiede			
Die Ähnlichkeiten			

Führen Sie die Beispiele des Gebrauchs dieser Verben (Englisch-Deutsch) an. Ist die Wortfolge in den deutschen und englischen Sätzen ähnlich? Kommentieren Sie das.

(Die Studenten machen diese Aufgabe selbständig oder paarweise im Unterricht (7-10 Minuten). Dann besprechen die Studenten mit dem Lehrer zusammen ihre Ergebnisse des Vergleichs. Während der Besprechung kann der Lehrer die Schlussfolgerungen der Studenten korrigieren.)

Übung 4.

Aufgabe: Bilden Sie das Partizip II der folgenden Verben. Bestimmen Sie, ob sie starke oder schwache Verben sind.

to be, to help, to like, to see, to have, to play, to open, to write, to feel, to bring, to live, to prefer

Nennen Sie deutsche Äquivalente zu den englischen Verben und bilden Sie von ihnen das Partizip II. Welche Ähnlichkeiten haben Sie bei der Bildung des Partizips in der englischen Sprache und in der deutschen Sprache bemerkt?

Vergleichen Sie die Arten der Bildung des Partizips II in beiden Sprachen.

(Die Studenten machen diese Aufgabe zu Hause. Dann prüft der Lehrer im nächsten Unterricht diese Aufgabe und korrigiert den Vergleich der Bildung des Partizips II, den die Studenten selbständig gemacht haben.)

Übung 5.

Aufgabe: Schreiben Sie 3-4 Sätze nach dem Muster.

Muster:

My brother has given —————→ *Mein Bruder hat mir ein interessantes*

a very interesting book to me *Buch gegeben*

Vergleichen Sie die Wortfolge in den englischen und deutschen Sätzen? Welche Unterschiede oder Ähnlichkeiten haben Sie bemerkt? Kommentieren Sie sie. Finden Sie auch die möglichen Fälle, die durch die Interferenz entstehen können. Analysieren Sie die Ursachen der möglichen Interferenz.

(Diese Übung können die Studenten zu Hause machen. Im Unterricht schlägt jeder Student seine Varianten der Sätze vor und kommentiert sie.)

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Все вищезазначене свідчить про важливість опори на лінгвістичний досвід студентів при вивченні ІМ2. Одним з найважливіших засобів посилення трансферу і подолання інтерференції вважаємо використання міжмовних зіставлень ІМ1 і ІМ2. З цією метою пропонуємо спеціальні вправи, які спонукають студентів до самостійних спостережень, узагальнень та висновків. Вони спрямовані на ранню ідентифікацію та диференціацію інтерферуючих мовних одиниць ІМ1 і ІМ2 і дозволяють виявити схожості й розбіжності у функціонуванні мов, що зіставляються.

Системна опора на лінгвістичний досвід студентів при формуванні граматичних і лексичних навичок НМ як ІМ2 після АМ потребує спеціального дослідження.

Література:

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие [для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений] / И. С. Алексеева. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М., 1999. – 382 с.
3. Кашкуревич Л. Г. Формирование универсальных учений билингва : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Кашкуревич. – М. : Высш. шк., 1988. – 142 с.
4. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства : підруч. / М. П. Кочерган. – К. : Академия, 2006. – 424 с.
5. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы : (при первом английском языке) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Чичерина Надежда Николаевна. – М., 1997. – 199 с.
6. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : ГОМЦ «Школьная кн.», 2003. – 485 с.

Іванченко Л.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

Іванченко С.

– старший викладач кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378:617

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ І СПОРТОМ

У статті представлена порівняльна характеристика та значимість педагогічних факторів, що використовуються з метою формування в учнів позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою, до здорового способу життя.

Ключові слова: *мотивація, стимул, біологічні та соціальні фактори, інтерес.*

Иванченко Л.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

Иванченко С.

– старший преподаватель кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У ПОДРОСТКОВ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

В статье представлена сравнительная характеристика и значимость педагогических факторов, которые используются с целью формирования позитивной мотивации к систематическим занятиям физической культурой, к здоровому способу жизни.

Ключевые слова: *мотивация, стимул, биологические и социальные факторы, интерес.*

Ivanchenko L.

– candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation of Donbass state teachers' training university

Ivanchenko S.

– senior lecturer of the department of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation of Donbass state teachers' training university

SOCIAL-PEDAGOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF MOTIVATION TO PHYSICAL TRAINING, HEALTHY WAY OF LIFE IN ADOLESCENTS OF SECONDARY SCHOOLS AND SPORT

In the article comparative characteristic and pedagogic factors significance are presented which are used with the aim of forming pupils positive motivation in doing sistematic phusical training (exercises), for healthu wau of living.

Keywords: *the motivation, stimulus, biological and social factors, interest.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Упродовж останніх років в Україні склалася тривожна ситуація – погіршилося здоров'я й фізична підготовка дітей, учнівської та студентської молоді. Це насамперед пов'язано з кризовим станом національної системи фізичного виховання населення, яка не відповідає сучасним вимогам та міжнародним стандартам. Основними причинами кризи є знецінення соціального

престижу фізичної культури, спорту, здорового способу життя; бюрократизація всіх ланок підготовки й перепідготовки фізичних кадрів; недооцінка в дошкільних навчальних закладах соціальної оздоровчої та виховної цінності фізичної культури; залишковий принцип фінансування розвитку фізичної культури та спорту. І, як кінцевий результат такого стану національної системи фізичної культури, є дуже низький рівень позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спортом, до здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл [1, 2, 3, 4, 6]. Отже, виникла необхідність радикального перегляду й перебудови системи фізичного виховання підрастаючого покоління. Стратегічними цілями на цьому шляху є формування в дітей та учнівської молоді морального та психічного здоров'я, усвідомленої потреби в систематичному фізичному вдосконаленні, розвиток позитивної мотивації усвідомленої потреби до самостійних й організованих занять фізичною культурою, спортом, набуття знань та умінь здорового способу життя [2, 3, 5, 8].

Аналіз останніх наукових робіт дозволяє нам стверджувати, що ще й досі не розкрито психологічні та педагогічні механізми мотивації сприйняття фізичної культури як чинника загального гармонійного розвитку особистості; не з'ясовано структурні елементи свідомого ставлення дітей та учнівської молоді до фізичної культури, спорту та здорового способу життя; практична педагогіка, теорія й методика фізичного виховання спортивної підготовки потребує наукового обґрунтування структурних компонентів позитивної мотивації та методики її формування в дітей та учнівської молоді на уроках фізичної культури, в умовах позакласної роботи, при виконанні домашніх завдань із фізичної культури, в умовах сімейного фізичного виховання. Наш висновок підтверджується поглядами таких учених, як М.І. Алексєєва [1], Г.В. Безверхня [3], В.Г. Григоренко [4, 5], Г.М. Максименко [6], Т.Т. Ротерс [8]. Це й зумовило вибір теми означеного дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження передбачала визначити й експериментально апробувати соціально-педагогічну модель формування позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом в учнів загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі досліджень було встановлено, що найважливішим стимулом інтересу підлітків до фізичної культури та спорту виступає фактор значимості знань, які здобуваються, рухових навичок і умінь, ціннісної природи вирішуваного завдання, дії, що виконується. Цей стимул впливає з необхідності в будь-якій діяльності постановки цілей. У навчанні, як це показано дослідженнями [1,2,3,5,8], мета найчастіше визначається вчителем. Широке

використання самостійних робіт, які вимагають від учнів активного пошуку, оперування узагальненими вміннями, творчого рішення, було протягом всього дослідження найважливішим стимулом і для розвитку інтересу до навчання, і для пізнавальної активності школяра в сфері фізичної культури та спорту.

Пізнання учнями своїх можливостей відбувалося під впливом спілкування, що також є сильним стимулом розвитку пізнавального інтересу. Нами встановлено, що базовим фактором, який впливає на розвиток пізнавального, та й будь-якого інтересу, є успіх, що викликає позитивні переживання, задоволення собою, почуття власної гідності. Успішна діяльність завжди стимулює своє продовження [1, 3, 8, 9].

У зв'язку з цим, спираючись на основні наукові положення теорії професора В.Г. Григоренка „Мотивованого деференційно-інтегрованого впливу педагогічних факторів”[4.5], ми постійно забезпечували позитивне підкріплення результатів діяльності підлітків на уроках фізичної культури та в умовах навчально-тренувального процесу. Основними формами підкріплення успішної діяльності були: психофункціональні тести, контрольні фізичні вправи, рухливі ігри, змагання, вербальна оцінка учителем фізичної культури, викладачем-тренером, результати контролю й самоконтролю біомеханічних, біокінематичних і динамічних параметрів техніки фізичних вправ. При цьому ми використовували такі критерії оцінки:

- а) рівень автоматизму техніки фізичних вправ;
- б) рівень раціональності та стійкості техніки фізичних вправ стосовно стомлення;
- в) рівень варіативності техніки фізичних вправ в умовах, що змінюються (ситуаційний тип рухових завдань);
- г) норматив, результат вирішення рухового завдання.

Додатково до цього ми постійно актуалізували значення особистості педагога у формуванні позитивного переживання.

З цією метою протягом дослідження ми домагалися того, щоб учитель виступав перед учнями об'єктом їх інтересу в навчанні, щоб у ньому вони бачили носія цікавого навчання та інформації.

У процесі досліджень було встановлено, що підлітки не повинні бути пасивними об'єктами впливу вчителя. Необхідно, щоб вони самі проявляли активність, спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом. У зв'язку з цим перед учителем постає завдання всіма наявними в його розпорядженні способами й засобами забезпечити високу навчальну активність учнів, позитивну мотивацію.

Для цього вчитель повинен формувати інтерес до занять фізичними вправами, цілеспрямованість учнів до розвитку в себе вольових, психічних

і фізичних якостей, викликати в учнів задоволення від уроків фізичної культури. Важливо при цьому дотримуватись дидактичних принципів, що забезпечують не тільки успішне навчання, але й збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Активність, що проявляється учнями під час занять у процесі дослідження, ми поділяли на пізнавальну й рухову:

а) пізнавальна активність пов'язана з проявом учнями уваги, сприйняттям ними навчального матеріалу, із осмислюванням інформації, із її запам'ятовуванням і відтворенням;

б) рухова активність пов'язана з безпосереднім виконанням фізичних вправ. І при пізнавальній, і при руховій активності нас дуже цікавила насамперед психічна активність, що знаходить інтенсивне відображення в моторній активності підлітків.

Турбуючись про підвищення активності учнів на уроці, важливо керувати цією активністю, підпорядковувати її педагогічним завданням, тобто стимулювати організовану активність учнів, будувати урок таким чином, щоб в учнів не було приводу й часу виявляти неорганізовану активність. Нами встановлено, що чим більше місце займає перший вид активності, тим вище організація уроку. При незадовільній організації уроку понад половини рухів, дій, здійснюваних учнями, не збігається із завданнями уроку. З метою профілактики цього явища у ввідно-мотиваційному етапі було реалізовано таку методичну установку: організована рухова активність школярів визначає моторну щільність уроку фізичної культури, але при цьому досягнення високої моторної щільності уроку не повинно бути самоціллю для вчителя фізичної культури. По-перше, треба виходити із завдань уроку: підвищення рухової активності школярів не повинно шкодити їх пізнавальній активності. По-друге, потрібно враховувати обмежені фізичні можливості школярів, необхідність для них періодів відпочинку після виконання серії фізичних вправ, тому загальна педагогічна щільність уроків знаходилася в межах 85-90%, а моторна – 55-60%.

Виходячи з подвійної природи активності людини - соціальної та біологічної – фактори, що визначають навчальну активність школярів на уроці фізичної культури, можна поділити на ті ж групи. Цю диференціацію було реалізовано протягом всього дослідження.

До соціальних факторів, які впливають на навчальну активність школярів ми віднесли:

а) оцінку діяльності учня на уроці з боку вчителя й товаришів(89,3%);

б) задоволеність учнів уроками(87,6%);

в) наявність у них інтересу до фізичної культури та її цілей(63,9%).

До біологічних факторів насамперед відносили:

а) потребу в рухах(78,5%);

б) стимулювання моторно-вісцеральних і вісцеромоторних рефлексів(69,2%).

Ступінь активності учня на уроці визначається сукупністю цих факторів, однак провідними для різних учнів можуть бути різні фактори. Це створювало неоднозначну картину вияву школярами навчальної активності, у якій учителю фізичної культури для керування активністю школярів потрібно розібратися в кожному конкретному випадку окремо. Тільки тоді можна дізнатися, чим викликана пасивність одного учня й висока активність іншого.

На кожному уроці й у формах позакласної роботи ми систематично уточнювали спрямованість активності школяра, які цілі вона переслідує: егоїстичні чи колективістичні, суспільні чи антигромадські. Інакше кажучи, піклуючись про підвищення активності й виховуючи таким шляхом працьовитість як одну з позитивних якостей особистості, можна мимоволі сприяти розвитку інших, уже негативних якостей особистості.

В аспекті розвитку загального контуру позитивної мотивації актуальне значення має інтерес, який у процесі формувального експерименту був одним із найважливіших педагогічних цілей на кожному етапі, й особливо на вводно-мотиваційному етапі.

Інтерес на думку Г.В. Безверхньої[3], В.Г. Григоренка[4], Т.Т. Ротерс[8] - це усвідомлене вибіркоче позитивне ставлення до чогонебудь, що спонукає людину виявляти активність для пізнання об'єкту, який її цікавить. Інтерес характеризується широтою (наприклад, до багатьох видів спорту), глибиною (прояв спеціального інтересу до одного виду спорту), стійкістю (тривалістю збереження), вмотивованістю (випадковий чи свідомий, навмисний інтерес виявляє людина), дієвістю (виявляє людина активність для задоволення інтересу, або ж він пасивний).

В процесі дослідження нами встановлено, що інтереси учнів до уроку фізичної культури були різними. Це й прагнення зміцнити здоров'я (79,3 %), сформувати поставу (59,3 %), це й бажання розвинути рухові та вольові якості (87,5 %). Інтереси хлопчиків і дівчаток різні: дівчатка найчастіше думають про красиву конституцію тіла (85,3 %), гнучкість, витонченість, рухи й ходу (68,9 %), рідше - про розвиток швидкості (35,7 %), витривалість (49,1 %), силу (45,6 %). Хлопчики ж хочуть розвинути силу (87,3 %), витривалість (75,1 %), швидкість (54,3 %), спритність (38,5 %). Наші дослідження показали, що інтерес - явище динамічне, тому що постійно змінюється значимість привабливих боків фізичної культури з віком. Якщо молодші школярі виявляють цікавість до рухової активності взагалі (діти люблять побігати, пострибати, пограти, не дуже

замислюючись над тим, що це є засобом їх фізичного й психічного розвитку), то підлітки займаються фізичними вправами вже з якоюсь конкретною метою. У старшокласників на першому місці стоять мотиви, пов'язані з їх життєвими планами, тобто з підготовкою себе для конкретної професійної діяльності.

З метою підвищення ефективності і розвитку означених мотивів та потреб в учнів протягом всього дослідження нами було використано такі експериментально-методичні підходи:

1. Усунення на уроках фізичної культури непотрібних пауз. Часто можна спостерігати, як учні змушені подовгу чекати своєї черги для виконання вправи. Наприклад, виконання вправи на гімнастичному снаряді займає біля хвилини, а чекання підходу до нього - кілька хвилин. Такі тривалі паузи знижують не тільки рівень функціонування вегетативної системи, необхідного для виконання м'язової роботи, але й робочий настрій, мобілізаційну готовність учнів, і взагалі розходжують їх.

2. Здійснення постійного контролю за учнями на уроці. Активізувати учнів на уроці фізичної культури легше, якщо вони будуть знати, що їхні дії та поведінка будуть оцінюватися. У зв'язку з цим перед деякими уроками вчителю корисно попередити учнів, особливо тих, які виявляють пасивність, що сьогодні в усього класу чи в окремих учнів будуть оцінюватися активність, старанність, уважність, дисциплінованість. Однак цей метод активізації учнів може мати й негативні наслідки (у випадку оцінювання окремих учнів): інші, знаючи, що їх оцінювати не будуть, можуть взагалі понизити свою активність на уроці.

3. Максимальне включення до діяльності всіх учнів, у тому числі й звільнених лікарем від виконання на даному уроці фізичних вправ. Звільнені учні повинні бути присутніми на уроці, уважно стежити за тим, що роблять на уроці їх товариші, подумки повторювати вправи, які показує вчитель. Звільнені від виконання фізичних вправ школярі не звільнялися від уроку фізичної культури. Вони брали в ньому участь не тільки як спостерігачі, але і як активні учасники, надаючи допомогу в суддівстві, контролюючи активність окремих учнів, виступаючи в ролі помічників-організаторів.

Окремо стоїть питання про те, що робити на уроці фізкультури школярам-спортменам: чи потрібен урок фізичної культури школяреві, який займається спортом, якщо він і так фізично розвинений, багато чого зі шкільної програми вміє робити, та й навантаження в нього на заняттях у спортивній школі великі - навіщо ж їх ще збільшувати?

При цьому зовсім пропущений один важливий момент: клас живе в школі, як єдиний складний соціальний організм, зі своїми внутрішніми зв'язками, стосунками. У ньому не може бути «любимчиків», «зірок»,

інакше клас як колектив перестане існувати. Тому створення особливого розкладу для школярів-спортсменів, необов'язковість відвідування ними уроків фізичної культури буде мати негативні виховні наслідки: ці школярі будуть шанобливо ставитися тільки до спорту й зневажливо - до фізкультури, до однокласників, які не займаються спортом.

Школярі-спортсмени повинні бути активними учасниками уроків фізичної культури, виступаючи на них у ролі помічників, організаторів, суддів, більш досвідчених і вмілих товаришів, свого роду наставників, особливо для тих, що слабо встигають із фізичної культури або ті, які проявляють низьку активність на уроці.

Як показало, об'єднання в пари учнів із високою та низькою руховою активністю допомагає підвищити активність тих учнів, які мають низьку активність. У школярів-спортсменів учитель фізичної культури повинен виховувати почуття відповідальності перед своїми товаришами за допомогу, що їм надається.

У процесі дослідження встановлено, що темп формування спеціальних мотивів у підлітків визначається їх активністю та рівнем свідомого відношення до фізичної культури (пізнавальною, руховою, змагальною і т.д.) Активність учнів на уроках фізичної культури й у формах позакласної роботи багато в чому визначається дотриманням учителем дидактичних принципів. Нині число дидактичних принципів, що формулюють педагоги, неухильно росте. Ми їх поділяли на дві групи, одна з яких відбиває світоглядний бік навчання (принцип науковості, принцип свідомості, принцип зв'язку навчання з життям, із практикою національного будівництва, принцип колективного характеру навчання й врахування індивідуальних особливостей учнів), а друга - процесуально-технічний бік навчання: принцип наочності, доступності, міцності, систематичності, динамічності, варіативності, індивідуального підходу.

Висновки. Результати проведених експериментів показали досить високий рівень ефективності розробленої комплексної програми формування в підлітків мотивації до систематичних занять фізичною культурою та спортом: 82,7 % (X) і 79,9 % (Д) досліджуваних експериментальних груп почали систематичні заняття (К: X-37,5 %, Д-28,5 %, $t=11,3$, $P<0,001$); показник пропуску занять знизився в хлопчиків на 83,4 %, у дівчаток на 84,9 % (К: X-22,5 %, Д-31,6 %, $t=10,7$, $P<0,001$); 86,5 % (X) і 81,9 % (Д) обрали основними формами фізичного вдосконалювання уроки фізичної культури й секції (К: X-10,8 %, Д-9,5 %, $t=12,6$, $P<0,001$); показник інформованості збільшився в експериментальних групах до 89,8 % (X) і 86,7 % (Д), а в контрольних він досягав рівня 31,5 % (X) і 26,8 % (Д), показник $t=14,2$, $P<0,001$; рівень аргументації в експериментальних групах виріс до 90,3 % (X) і 89,9 % (Д), а в контрольних знаходився в

межах 18,2 % (X) і 15,4 % (Д), $t=11,8$, $P<0,001$; професійна привабливість діяльності «учителя фізичної культури», «викладача-тренера» виросла до 38,5 % (X) і 20,9 % (Д) проти контрольних груп (X-4,2 %, Д-2,4 %, $t=13,6$, $P<0,001$); 92,4 % (X) і 96,3 % (Д) досліджуваних експериментальних груп критично ставляться до рівня свого фізичного розвитку й хочуть удосконалити конституцію тіла й здоров'я, а в контрольних – цей показник на рівні (22,5 % (X) і 19,8 % (Д), $t=17,1$, $P<0,001$).

За показниками функціональної діагностики в експериментальних групах відбувся статистично достовірний перерозподіл досліджуваних за показником здоров'я: 69,0 % (X) і 60,7 % (Д) віднесено до групи з «високим рівнем» (К: X-9,5 %, Д-7,5 %, $t=10,4$, $P<0,001$); 21,3 % (X) і 30,3 % (Д) мають «середній рівень» (К: X-30,0 %, Д-29,5 %, $t=12,8$, $P<0,001$); 10,0 % (X) і 9,3 (Д) віднесено до групи з «низьким рівнем» (К: X-60,5 %, Д-63,5 %, $t=15,8$, $P<0,001$).

Формування домінуючих мотивів є могутнім чинником, що стимулює систематичну інтегральну фізичну й психічну діяльність підлітків в галузі фізичної культури та спорту.

Перспектива подальших розвідок у даному напрямку. Перспективу подальшої роботи ми бачимо в дослідженні вікових закономірностей формування мотивації в школярів молодшої та старшої вікових груп на основі психолого-педагогічних механізмів свідомого сприйняття структурних компонентів фізичної культури та спорту, здорового способу життя.

Література:

1. Алексеева М.І., Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка // Вивчення особистості підлітка / М.І. Алексеева, М.Т. Дригус. – К., 1994. – С. 61 – 68.
2. Андреева Е.В. Мотивационные факторы учебной деятельности школьников // Физичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві: Зб. наук. праць / Е.В. Андреева. – Луцьк, 1999. – С. 771 – 774.
3. Безверхня Г.В. Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури і спорту: Метод. реком. (для вчителів фіз. культури) / Г.В. Безверхня. – Умань: Вид-во Умань. держ. пед. ин-ту. – 2003. – 52 с.
4. Григоренко В.Г. Педагогические основы физической и социальной реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мозга / В.Г. Григоренко. – М.: Советский спорт, 1991.-410 с.
5. Григоренко В.Г. Теоретические и методические аспекты оптимизации профессиональной подготовки учителя физической культуры / В.Г. Григоренко. – М.: Изд-во ФСИ России, 1992. – 141 с.
6. Максименко Г.М. Спортивно-педагогічне вдосконалювання / Г.М. Максименко. – К. : Вища школа, 1992. – 188 с.
7. Пратусевич Ю.М. Определение работоспособности учащихся / Ю.М. Пратусевич. – Медицина, 1985. - 126 с.

8. Ротерс Т.Т. Теория и методика развития личности школьника на ритмических занятиях в общеобразовательной школе / Т.Т. Ротерс. – Луганск: Альма матер., 2001. - 279 с.
9. Чиж М.А. Технология работы социального педагога с девиантными подростками / М.А. Чиж. – Луганск: Изд-во ЛДПУ «Альма Матер», Вестник ЛГПУ, №8(52), 2002. – с.278-284.
10. Чиж А.Н. Формирование личности учителя во внеурочной деятельности (1960-1980 гг.) / А.Н. Чиж. – Москва – Луганск: Світлиця, 1998. - 256 с.

Карпенко Н.

– доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УДК 378.147:81'234

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА

У статті досліджено особливості навчання іношомовного творчого письма за допомогою інтерактивних методів, зокрема методу «дерево рішень». Автор розглядає етапи організації навчального процесу із застосуванням методу «дерево рішень», з'ясовує основні характерологічні особливості есе, пропонує систему вправ з використанням інтерактивного методу «дерево рішень» для навчання написання есе.

Ключові слова: інтерактивний метод, письмо, есе, вправа.

Карпенко Н.

– доцент кафедри англійського язика и методики преподавания

Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ

Статья посвящена особенностям обучения иноязычному творческому письму с помощью интерактивных методов, метода «дерево решений» в частности. Автор рассматривает этапы организации учебного процесса с использованием метода «дерево решений», определяет основные характеристики эссе, рекомендует систему упражнений с использованием интерактивного метода «дерево решений» для обучения написанию эссе.

Ключевые слова: интерактивный метод, письмо, эссе, упражнение.

Karpenko N.

– an Associate Professor of the English Language and Methodology Department of Nizhyn Gogol State University

TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING THROUGH INTERACTION

The article focuses on the peculiarities of teaching foreign language writing by means of the interactive methods, «decision tree» in particular. The author considers the stages of the pedagogical process organization by means of the «decision tree» method, defines the main characteristics of the essay and recommends the system of exercises to teach writing an essay with the help of the «decision tree» method.

Keywords: *interactive method, writing, essay, exercise.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У контексті інтеграції України до європейської і світової спільнот питання підвищення якості іншомовної освіти є надзвичайно актуальним, а тому перед учителями іноземних мов постало завдання пошуку шляхів оптимізації процесу навчання та розвитку позитивної мотивації учнів до вивчення мов. Одним із можливих варіантів розв'язання цієї проблеми є використання інтерактивних методів навчання, які містять у собі широкий спектр дидактичних можливостей.

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 інтерактивного навчання не є новою ні для науки, ні для практики. Так, бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії, що застосовувалися ще в 20-ті роки минулого століття в українських школах, були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці [2, с. 9]. Однак за останні роки інтерес до проблематики інтерактивного навчання значно виріс. Розробку елементів інтерактивних методів можемо знайти у творчості вчителів-новаторів Ш. Амонашвілі, В. Шаталова. Психологічний аспект інтерактивного навчання досліджувала Г. Ксендзова. Питаннями класифікації інтерактивних методів займалися М. Кларін, О. Пометун. Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять статті, присвячені питанням інтерактивного навчання іноземних мов (Г. Жумагулова, Н. Князева-Лязгіна, В. Нікішина). Однак більшість з них обмежуються загальними рекомендаціями щодо застосування інтерактивних методів на уроках іноземної мови взагалі без урахування специфіки конкретного виду мовленнєвої діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є розгляд особливостей навчання іншомовного творчого письма за допомогою інтерактивних методів, зокрема методу «дерево рішень». Досягнення поставленої мети потребувало вирішення таких задач: розглянути етапи організації навчального процесу із застосуванням методу «дерево рішень», з'ясувати характерологічні

особливості есе, розробити систему вправ з використанням інтерактивного методу «дерево рішень» для навчання написання есе.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У наукових дослідженнях є безліч трактувань терміну «метод». У перекладі з грецької мови «methodos» – «шлях до чогось», тобто, спосіб досягнення мети. У педагогічній літературі це поняття розглядають як спосіб організації навчальної діяльності тих, хто навчається [1, с. 161]. Оскільки лінгвістичне значення слова «interactive» означає «той, що ґрунтується на взаємодії», можемо зробити висновок, що інтерактивний метод навчання іноземних мов – це такий спосіб організації навчального процесу, який дозволяє вирішити дидактичні завдання засобами іншомовного спілкування, учасники якого (вчитель та учні) є рівноправними партнерами.

Сучасна методика пропонує широкий спектр інтерактивних методів для впровадження в навчальний процес. Найбільшою популярністю користуються внутрішні/ зовнішні кола (inside/ outside circles), рухомі шеренги (moving lines), мозковий штурм (brainstorm), мереживна пилка (jigsaw), обмін думками в парах (think-pair-share). Одним з інтерактивних методів колективно-групового навчання, який використовується для раціоналізації процесу прийняття рішень у ситуації, коли неможливо дати однозначної відповіді на поставлене завдання, є метод «Дерево рішень».

Організуючи роботу учнів з використанням цього методу, вчитель може дотримуватися такої послідовності кроків:

1) оберіть проблему, яка не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі ситуації з життя, епізоду з літературного твору, судової справи, що буде сприяти пробудженню в учнів інтересу та психологічної установки на розв'язання цього суперечливого питання;

2) підготуйте на дошці та роздайте учням схему «дерева рішень» (рис. 1);



Рис. 1. Схема «Дерево рішень»

3) запропонуйте учням висловити свої думки щодо шляхів розв'язання проблеми. Зібрати якомога більше ідей можна використавши технологію «Мозковий штурм»;

4) обговоріть з учнями кожен з варіантів рішення, вказавши його позитивні та негативні наслідки;

5) поділіть клас на невеликі групи (4-5 учнів), дайте їм завдання обрати три-чотири найраціональніші ідеї та заповнити схему «дерева рішень». Шляхом обговорення група повинна прийти до одного варіанта рішення;

6) дайте можливість кожній групі аргументовано представити свою думку. Можна провести голосування всього класу для вибору найбільш ефективного рішення [2, с. 54].

Запропонований алгоритм дій не є сталим та непорушним. Кожен вчитель може змінювати їх порядок, адаптуючи метод «дерево рішень» до свого навчального предмета, мети та матеріалу уроку. Як правило, вчителі іноземної мови використовують його для розвитку умінь говоріння. На наш погляд, застосування цього інтерактивного методу буде доречним у навчанні писемного мовлення теж.

Нагадаємо, що мета навчання іншомовного писемного мовлення у школі – навчити учнів висловлювати свої думки у письмовій формі відповідно до ситуації спілкування у межах знайомих тем та ситуацій. Для визначення рівня сформованості у випускників шкіл навичок та вмінь, необхідних для вирішення на письмі комунікативних завдань, до зовнішнього незалежного оцінювання з іноземної мови включено письмове завдання з розгорнутою відповіддю. Згідно з Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, одним із видів зв'язного письмового висловлювання, яке учні повинні вміти писати на кінець 10-го класу, є короткий твір з теми обсягом 18 речень.

Твір невеликого обсягу, що виражає індивідуальні враження і міркування з конкретного питання, називається есе. Есе має демонструвати вміння чітко формулювати думки і логічно їх обґрунтовувати, використовуючи необхідні факти та приклади. Через усе есе повинна чітко проходити його головна тема. Усі інші міркування можуть лише підкріплювати її.

У навчальній англomовній літературі з писемного мовлення виділяють «for and against essay» (аналіз переваг та недоліків чого-небудь), opinion essay (висловлення власної думки), discursive essay (дослідження питання з різних точок зору), providing solution to problems essay (пропозиції щодо розв'язання вказаної проблеми). Саме останнє з названих видів есе є предметом нашого розгляду.

Providing solution to problems essay складається з передмови, у якій потрібно пояснити, чому тема твору є проблемною, основної частини (2-3 абзаци), де необхідно запропонувати кілька рішень цієї проблеми та навести аргументи на їх користь, і заключної частини, у якій підсумовують розглянуті поради, роблять висновки.

Запропонована система вправ для розвитку умінь письма була розроблена у рамках теми «Екологічні проблеми» для учнів 10 класу ліцею, де англійська мова викладається як профільний предмет.

У методичній літературі процес навчання писемного мовлення, незалежно від виду твору, який пишуть учні, завжди поділяється на три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний. Ми пропонуємо скористатися методом «дерево рішень» на двох перших етапах. На підготовчому етапі, метою якого є ознайомлення з композиційними та жанровими особливостями есе з пропозиціями щодо розв'язання вказаної проблеми, учні виконують мовні та умовно-мовленнєві вправи з опорою на текст-зразок. Таким зразком, який може бути основою для аналізу й усвідомлення учнями жанрових та структурних особливостей есе, ми обрали текст «How can we make our city a better place to live?» [3, с. 95].

Вправа 1. Skim the text and state the problem raised there. Formulate the issue and fill in the corresponding cell in the scheme of the Decision Tree. (Мета: контроль розуміння змісту тексту.)

Вправа 2. Read the text again and label each paragraph with the headings below. (Мета: виділення структури тексту, аналіз особливостей функціонування обраного жанру.)

Second suggestion and results

- Summarize your opinion
- First suggestion and results
- State the problem
- Third suggestion and result

Вправа 3. Read the article again and do the following tasks: (Мета: опрацювання мовних і позамовних засобів, використаних у тексті.)

- point out the writer's suggestions and their results. Finish filling in the scheme;
- use the linking words/ phrases from the list below to fill in the table that follows:

to sum up, secondly, taking everything into account, it would help if we ..., then, it would be a good idea to ..., by doing this, another way to ... is to ..., measures should be taken in order to..., in this way.

to introduce suggestions	
to express result	
to conclude	

- underline the words/ phrases the author uses to make suggestions. Replace them with the similar ones;

- underline the words/ phrases the author uses to express results or consequences. Replace them with the similar ones;

Вправа 4. Match the suggestions to their corresponding results. Using appropriate linking words/ phrases write sentences, as in the example. (Meta: об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність за допомогою засобів міжфразового зв'язку.)

- | | |
|--|---|
| 1. to encourage people to use public transport | a. There is more oxygen. |
| 2. to provide more litter bins | b. The streets would be cleaner. |
| 3. to move factories out of the city | c. There will be fewer cars on the roads. |
| 4. to plant more trees | d. Natural resources would not be wasted. |
| 5. to encourage recycling | e. The ozone layer would not be damaged. |
| 6. to use environmentally friendly products | f. The air would no longer be dangerous to breathe. |

e. g. It would be a good idea to encourage people to use public transport. Then there will be fewer cars on the roads.

Продемонстровані вправи спрямовані на розвиток умінь стилістично доречного лексико-граматичного оформлення змісту письмового висловлювання, логічного і послідовного викладення власних думок. Запропонована послідовність вправ сприяє поетапному формуванню мовленнєвих навичок і вмінь письма та забезпечує доступність і посиленість навчального матеріалу, оскільки спочатку учні виконують завдання на рівні фраз, поступово переходячи до створення висловлювань на рівні мікротексту. Допомогою їм у цьому є різноманітні опори: кліше, ключові вирази, текст-зразок.

Далі відбувається перехід до комунікативних продуктивних вправ, спрямованих на створення учнями власних усних висловлювань за темою без опор. Допомогти вчителю забезпечити умови для самостійного генерування учнями ідей, які стануть основою для майбутнього есе, та їх логічного і композиційно зв'язного оформлення у мовленні знову може технологія «дерево рішень».

Вправа 5. (Meta: налаштувати учнів на обговорення проблеми.) Answer the questions:

1. Does the problem of pollution exist in your native place?
2. What causes this problem?
3. Is it necessary to solve it?
4. How can we make our city a better place to live?

Остання вербально сформульована проблемна теза, яку вчитель записує у схему на дошці, а учні – у зошити, є стимулом до подальшого обговорення.

Вправа 6. (Мета: навчити генерувати ідеї через обговорення.) In groups of four, suggest three solutions to the problem of pollution in your native place. What results do you think these would have? Fill in the scheme in your copybooks.

Вправа 7. (Мета: навчити логічно та аргументовано оформлювати думку.) Introduce these suggestions and their consequences to the other pupils. Vote for the best three solutions to the problem. Fill in the scheme on the board.

Заповнена схема «дерева рішень» служитиме підґрунтям для написання власного письмового висловлювання учнями з теми, що і є завданням мовленнєвого етапу навчання письма. Його можна виконувати удома самостійно, однак, на наш погляд, якщо це перша спроба учнів у написанні такого виду есе, доцільно його виконати колективно на уроці в класі під безпосереднім керівництвом учителя. Це допоможе учням уникнути типових помилок у формулюванні і оформленні задуму.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, інтерактивні методи навчання є перспективними у навчанні іншомовного писемного мовлення. Їх використання створює оптимальні умови для того, щоб навчити учнів зв'язно, логічно висловлювати та аргументувати власну думку у письмовій формі. У якості перспективи досліджень можна визначити проведення експерименту щодо перевірки ефективності запропонованої системи вправ.

Література:

1. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов / Т. І. Коваль, Н. П. Кочубей // Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки. / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. – № 7 – С. 160–163.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : «А.С.К.», 2002. – 136 с.
3. Evans V. Successful Writing Intermediate / Virginia Evans. – Express Publishing, 2000. – 152 p.

Колода С.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики і методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 812.246.3

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ

Мовна освіта в Україні наразі стикається з цілою низкою специфічних проблем. Однією з них є вивчення іноземної мови (в тому числі другої іноземної) в умовах природнього білінгвізму учнів. Визначення та вивчення психологічних особливостей багатомовного навчання має стати основою для розробки ефективної стратегії вивчення другої іноземної мови.

Ключові слова: багатомовне навчання, білінгвізм (субординативний, координативний, природний, штучний), діглосія, двомовність (безпосередня, опосередкована).

Колода С.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Школьное языковое образование в Украине характеризуется рядом специфических особенностей, главной из которых является естественный билингвизм учащихся. Определение и изучение психологических особенностей многоязычного образования должно стать основой для разработки эффективной стратегии изучения второго иностранного языка.

Ключевые слова: многоязычное обучение, билингвизм (субординативный, координативный, естественный, искусственный), диглоссия, двуязычие (непосредственное, опосредованное).

Koloda S.

– Candidate of Philology, Associate Professor, Gorlivka Institute of Foreign Language of Donbas State Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC PATTERNS OF MULTILINGUAL TEACHING

School language education in Ukraine is characterized by a number of special features, the most important of which is natural bilingualism of the pupils. Defining and studying the psychological features of multilingual

education is the basis for the development of effective strategies to learn a second foreign language.

Key words: *multilingual education, bilingualism(subordinate, coordinate, natural, artificial), diglossia ,bilingualism (direct, indirect).*

Постановка проблеми. В останні роки в Україні активно впроваджується вивчення кількох іноземних мов (ІМ) у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ). Цей процес набуває все більшого розповсюдження, що вимагає детального наукового обґрунтованого дослідження різних аспектів багатомовного навчання, в тому числі вивчення психологічних умов вивчення кількох мов (в т.ч. іноземних) в школах України. Особливістю іншомовного навчання українських школярів є, перш за все, необхідність урахування факту того, що значна частина учнів вступають до загальноосвітньої школи володіючи кількома мовами. Зрозуміло, що володіння ними не є комунікативно рівнозначним та скоординованим. Проте, шкільна освіта в подальшому дозволяє учням удосконалювати рівень володіння рідною і другою мовами та започатковує формування вторинної мовної особистості в іншомовній комунікативній компетенції. В цих умовах нехтування психологічними особливостями багатомовного навчання негативно впливає на всі рівні розвитку комунікативної компетенції.

Актуальність проблеми. Питання багатомовного навчання є важливими як з огляду на необхідність розробки методики та технології навчання, так і з огляду когнітивного розвитку дитини. Через недостатність визначення психолінгвістичних аспектів багатомовного навчання виникають суттєві труднощі в організації навчання дисциплін філологічного циклу у ЗНЗ (рідної мови, другої мови, першої іноземної та другої іноземної).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми білінгвального навчання досліджуються у психології (Л.С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), психолінгвістиці (Б. А. Беляев, О. І. Бондаревська, І. О. Зимня, Дж.Б.Керролл, О. Леонтьев, П. Скехан), лінгвістиці (У. Вайнрайх, М. Коен, А. Табуре-Келлер), лінгводидактиці (М. В. Баришніков, І. Л. Бім, В. Г. Гак, А. В. Щепілова). Проте в цих дослідження здебільшого аналізується специфіка вивчення другої мови як іноземної (при наявності або відсутності природного мовленнєвого середовища). Суттєвих досліджень психологічних та лінгвістичних аспектів вивчення другої іноземної мови (ІМ2) паралельно з оволодінням рідною, другою та першою ІМ в умовах шкільної мовної освіти поки що не достатньо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливість психолінгвістики як теоретичної основи навчання ІМ має своє витоки у

предметі цієї науки. Це «співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, та мовою, як головною складовою картини світу людини, з іншої» [6, с. 19]. Як відомо, психолінгвістика розглядає індивідуально-психологічні аспекти мовленнєвої діяльності. Оскільки суб'єктом оволодіння ІМ є конкретна особистість, саме психолінгвістика виступає найважливішою теоретичною основою методики мультилінгвального навчання. Суттєвий вплив на формування навичок володіння ІМ2 мають певні психологічні умови навчання та вивчення двох або більше ІМ. Сучасні психолінгвістичні дослідження мають на меті розкрити такі поняття як *рідна мова, друга мова, іноземна мова*. Деякі проблеми, що вивчає психолінгвістика, особливо важливі для побудови системи навчання ІМ2. Вчителю необхідні знання про особливості смислового сприймання та утворення мовленнєвих дії багатомовної людини. Ефективне навчання можливо лише при урахуванні психолінгвістичних закономірностей оволодіння не першою мовою. В цьому аспекті важливо дослідити яким потенціалом мовленнєвих механізмів володіє багатомовна людина, яким чином здійснюється перенос отриманих знань та умінь з однієї мови в іншу. Цей потенціал визначається через специфіку мислення, специфіку мовних та пізнавальних здібностей людини. Термін «багатомовність» широко використовується в методиці шкільного навчання. Поряд з ним використовуються терміни «мультилінгвізм» та «полілінгвізм». Терміни «білінгвізм» та «полілінгвізм» розглядаються як синоніми у тих випадках, коли важливим є факт вивчення та володіння людиною кількома ІМ. В цьому випадку більше уваги зосереджується на протиставленні мовної свідомості білінгва до мовної свідомості монолінгва. Розрізняють ці терміни також в тому випадку, коли необхідно підкреслити кількісну різницю між цими станами особистості (володіння людиною не однією, в кількома мовами).

Під білінгвізмом (полілінгвізмом, мультилінгвізмом) розуміють володіння двома або кількома мовами та регулярне переключення з однієї мови на іншу/інші в залежності від умов та цілей спілкування [3, с. 35–36]. Це поняття є достатньо широким, в ньому не враховується рівень володіння мовами, ступінь різниці між ними, умови їх використання. Тому додатково розрізняють білінгвізм природний та штучний (шкільний).

Психологічний аналіз білінгвізму (мультилінгвізм) базується на визначенні двох груп факторів.

Перша група містить аналіз генезису особистості, яка володіє двома й/або більшою кількістю мов. *Ранній білінгвізм* розвивається в умовах, коли дитина з раннього дитинства знаходиться в умовах спілкування двома мовами водночас. *Діглосія* або пізній білінгвізм є характерним у тому випадку, коли індивід вже має певну компетенцію у першій мові й на цій базі

формується компетенція у другій мові. Обидва випадки є прикладами так званого природного білінгвізму. У тому випадку, коли друга мова вивчається в ситуації, відірваній від природного мовного оточення, слід говорити про штучний білінгвізм. Саме такий вид білінгвізму є притаманним для дітей та дорослих, які вивчають мову у відриві від природного мовного середовища. Поняття субординативного білінгвізму може розглядатись як в контексті вивчення другої мови так і в контексті вивчення ІМ.

Перший тип білінгвізму є характерним дитині у якої батьки володіють різними мовами, наприклад французькою та німецькою. У цьому випадку дитина здатна використовувати дві (або більше) мовних систем у рівних об'ємах, тобто одна система мови не є більш складною за іншу для використання. Необхідно також зауважити, що дитина у таких умовах асоціює один концепт у різних мовах як тотожній, семантично рівний, хоча й усвідомлює, що їх фонологічна реалізація є різною. Для другої категорії білінгвізму характерним є те, що обидва концепти співіснують як дві моделі значень, які мають певні відмінності.

Друга група факторів визначає статус мови у певних соціальних умовах. Соціальний статус мови визначається за кількісними та якісними показниками, а також за соціолінгвістичними умовами їх існування. У цій групі розрізняють *симетричний* та *асиметричний білінгвізм*. Симетричний, той у якому рівень розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій в обох мовах однаковий, на відміну від асиметричного, у якому комунікативні навички та вміння у першій мові розвинені краще ніж у другій. Розрізняють також білінгвізм *стилістичний* – перша та друга мова мають однакову значущість для усіх представників мовного колективу; білінгвізм *соціальний* – дві або більше мов співіснують у відповідності до соціальних умов їх використання; білінгвізм *індивідуальний* – володіння кількома мовами в межах однієї групи або популяції, переважно одномовної. Усі ці фактори вивчаються разом з аналізом лінгвістичної (мовної) політики відповідної країни.

Білінгвізм розглядає значну кількість питань як у галузі оволодіння мовою так і в галузі вивчення мови (формування компетенції у певній мові). Серед найбільш значущих слід відмітити такі: яким є зв'язок між білінгвізмом та розумовими (інтелектуальними) здібностями; чи підвищуються інтелектуальні здібності дитини в ситуації білінгвізму; чи витрачає вона більше часу на засвоєння мови. Постають також питання, які безпосередньо пов'язані з формуванням технології навчання мовам: чи здійснюється модифікація в усвідомленні граматичних правил, фонологічних систем тощо у різних мовах. І нарешті, які відношення існують між мовами для самого індивіда, який володіє кількома мовами – чи є для нього домінуюча мова, чи використовує він ту чи іншу мову специфічним засобом?

В сучасній українській школі вивчення ІМ2 дуже часто створює також ситуацію багатомовності. Термін «багатомовність» (плюрилінгвізм) широко застосовується в методиці шкільного навчання мовам.

Плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму, що передбачає володіння певною кількістю мов або співіснування різних мов в окремому суспільстві. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення, в окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більше ніж одну ІМ, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування.

Таким чином, під «білінгвізмом» розуміють володіння двома або кількома мовами та регулярне переключення з однієї мови на іншу в залежності від умов та цілей спілкування. Додатково розрізняють білінгвізм/полілінгвізм природний та штучний (шкільний). Природний білінгвізм характеризується удосконаленням («вільним») володінням мовою, постійним використанням мови та швидкістю мовлення. Штучний (шкільний) білінгвізм може містити і інші факти володіння мовою, крім вільного володіння. Наприклад, можна визначити різні рівні володіння окремими видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання – рівень В1; говоріння – рівень А2; писемне мовлення – рівень А1.

Багатомовність – це явище індивідуальної психіки, вміння однієї людини спілкуватися засобами кількох мов. Критерієм сформованості багатомовного стану особистості слугує практичне використання мови в ситуаціях реальної комунікації. Це питання є ключовим для визначення шкільного білінгвізму/мультилінгвізму. В умовах шкільного навчання багатомовний стан особистості формується поступово, крізь проходження кількох стадій.

Ми вже зазначали, що в українських ЗНЗ найчастіше мова йде навіть не про білінгвізм, а вже про три- та полілінгвізм. Найчастіше зустрічається індивідуальний трілінгвізм, а не колективний, тобто це не передбачає, що мовленнєве суспільство (колектив) має бути тримовним (полімовним). Індивідуальний трілінгвізм, таким чином, стає характеристикою конкретного індивіда. Усі мови, які створюють індивідуальний трілінгвізм, знаходяться у відношеннях функціональної залежності та доповнюють одна одну.

Будь-яка мультилінгвальна ситуація автоматично призводить до інтерференції однієї мовної системи на іншу. Така інтерференція може відбуватись у галузі фонетики, лексики, граматики та узусу.

Лінгвістичний аспект вивчення білінгвізму і полілінгвізму полягає в аналізі співвідношення структур і структурних елементів декількох мов, їх взаємного впливу, взаємодії і взаємопроникнення на різних рівнях, виявлені інтерференції на різних рівнях структури мов. У власне

лінгвістичному трактуванні білінгвізмом називають однаково вільне користування двома різними мовами.

В. Русанівський білінгвізмом вважає добре володіння як національною мовою, так і мовою міжнаціонального спілкування. На думку автора, білінгвізм – це велике культурне надбання. Його розвиток аж ніяк не є перепорою на шляху розвитку національних мов, навпаки, як екстралінгвістичний фактор, він може бути одним із важливих джерел подальшого розвитку національних мов [8, с. 106].

Білінгвом, за словами А. Ребера, називають людину, здатну розмовляти двома мовами приблизно однаково вільно. Науковець виокремлює білінгва збалансованого, який однаково вільно говорить обома мовами, і білінгва незбалансованого, який більш вільно говорить однією з двох мов, якими володіє. Відповідно до умов, за яких дві мови вивчаються, А. Ребер розрізняє змішаного білінгва (людину, яка оволодіває двома мовами в однакових умовах) й узгодженого білінгва (того, хто оволодіває кожною мовою за різних соціальних обставин) [2, с.93].

Науковці виокремлюють різні типи двомовності. Відомий лінгвіст Л. В. Щерба розрізняє два види співіснування мовних систем у свідомості індивіда щодо білінгвізму. Під чистою двомовністю, за Л. В. Щербою, слід розуміти паралельне, але незалежне вивчення двох мов. Під змішаною двомовністю він розуміє двомовність, яка утворюється у результаті порівняльного вивчення двох мов, коли друга мова вивчається на ґрунті першої [9, с. 59 - 65].

За способом зіставлення двох мов у свідомості білінгва В. Розенцвейг розрізняє координативну двомовність (білінгв володіє обома мовами в рівній мірі і переключається з однієї на іншу в залежності від ситуації спілкування) і субординативну двомовність (білінгв вільно володіє лише однією, рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, нерідну мову) [7, с. 10].

Сучасна наука не має остаточної типології двомовності. Називають дві головні ознаки двомовності.

Першою є ступінь, або рівень володіння, що визначається кількісним і якісним порівнянням щодо оволодіння індивідом рідною мовою. Іншою ознакою є спосіб оволодіння другою мовою: природний або навчальний. Нечіткість меж між різними типами білінгвізму легко виявляється в процесі навчання другої мови. Перехід від одного типу білінгвізму до іншого не тільки можливий, але й закономірний в умовах “навчального” білінгвізму. Отже, в лінгвістичному аспекті двомовність визначається, з одного боку, як досконале знання рідної й іноземної мов, користування двома мовами як повноцінними, а, з іншого боку, як уміння користуватися другою мовою в певних сферах спілкування.

Питання про двомовність (білінгвізм) знаходиться в прямому зв'язку з проблемою багатомовності (полілінгвізму). Термін “багатомовність” уживають у тих випадках, коли йдеться про знання в основному трьох-чотирьох або більше мов. Так, В. Ярцева багатомовність визначає як вживання декількох мов у межах певної соціальної спільності; вживання індивідом чи групою людей декількох мов, кожна з яких обирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації [8, с. 303].

Розрізняють два типи багатомовності: домінантний, коли одна з мов є основною, вихідною; рівноправний, коли жодній з мов не надається переваги.

Визначають такі типові випадки формування багатомовності:

а) дитина від народження виховується в умовах “переключення” з однієї мови на іншу;

б) у родині дитина спілкується рідною мовою, а поза нею оволодіває іншими мовами;

в) дитина оволодіває другою й іноземною мовами у процесі цілеспрямованого навчання.

З лінгвістичним підходом до вивчення двомовності й багатомовності тісно пов'язаний психологічний аспект, в якому вивчаються індивідуальні здібності мовця до оволодіння ним другою мовою, паралельне співіснування у свідомості людини кількох мовних систем. Значна увага в цьому аспекті приділяється вивченню впливу білінгвізму чи полілінгвізму на мислення. Підставою для з'ясування білінгвізму й полілінгвізму в межах цього аспекту є паралельне співіснування у свідомості людини двох, або кількох мовних систем і відповідно – двох систем мовленнєвих навичок.

За словами Є. Верещагіна, у психологічному аспекті білінгвізм характеризується за кількома критеріями. Відповідно до першого критерію білінгвізм оцінюється за кількістю дій, які виконуються на ґрунті мовленнєвого вміння. За цим критерієм виокремлюються: рецептивний білінгвізм – уміння, яке дозволяє білінгву розуміти мовленнєві утворення, притаманні вторинній мовній системі, але не більше того; репродуктивний білінгвізм – уміння, яке дозволяє білінгву відтворювати прочитане або почуте; продуктивний білінгвізм – уміння, яке дозволяє не тільки розуміти і відтворювати мовленнєві утворення, притаманні вторинній мовній системі, але й викликати їх [4].

Другий критерій – спосіб зв'язку мислення з мовленням. Згідно з цим критерієм В. Беляєв розрізняє два типи двомовності: безпосередня, коли первинні і вторинні мовленнєві вміння пов'язані з мисленням безпосередньо; опосередкована, коли білінгв ставиться до вторинної мови як до кодової системи з метою позначення можливостей первинної мови [1].

Проблему білінгвізму і полілінгвізму у психологічному аспекті розглядають як проблему володіння різними мовними кодами і проблему

взаємодії цих кодів. Засвоєння другої мови теоретично не може бути подане як процес засвоєння нової системи мислення, а йдеться тільки про засвоєння нового коду, який накладається на код рідної мови. Значна увага приділяється науковцями вивченню впливу двомовності та багатомовності на мислення і на інтелектуальний розвиток дитини. Л. Виготський дійшов висновку, що рішення цього питання залежить від віку дитини, від характеру взаємодії мов і, нарешті, що найголовне, від педагогічного впливу на розвиток рідного й іншомовного мовлення [5, с. 67].

Як зазначають науковці, мислення єдине, не може бути подвійного, потрійного або будь-якого іншого мислення, тому що загальним для всіх мов є наявність певних розумових категорій. Найважливішою з них є значення. Значення є екстралінгвальним явищем, що знаходиться поза системою будь-якої мови і належить до сфери свідомості. Мислення того, хто володіє кількома мовами, здійснюється однаково успішно кожною з мов.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку. Зазначимо, що будь-яка ситуація двомовності чи багатомовності є причиною певних проблем у навчанні. Метою педагогічного аспекту білінгвізму і полілінгвізму є розробка і застосування методів і прийомів навчання мов на ґрунті концепції взаємопов'язаного вивчення кількох мов. Аналіз процесу взаємодії мов, а також ролі рідної мови під час оволодіння другою (чи іноземною) – все це, безперечно, має значення при розробці методики навчання дітей мовам в умовах двомовності і багатомовності.

Література:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку/Б.В. Беляев – М.: Госуд. учебно-педагогич. изд-во Мин-ва просвещ. РСФСР, 1959. – 175 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Сост. А.Ребер. – М.: Вече, АСТ, 2000. – Т.1. – 592 с.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У.Вайнрайх// Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 6. – 1972. – С. 25 – 60.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия / Е.М. Верещагин – М.: Изд-во МГУ, 1960. – 160 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Наука. – 1999. – 325 с.
6. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наук, 1960. – 207. С.
7. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. Языковые контакты/В. Ю. Розенцвейг// Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972. – С. 3 – 25.
8. Філософські питання мовознавства / Відп. ред. В.М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1972. – 199 с.
9. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
10. Cohen M. Matériaux pour une sociologie du langage /M. Cohen. – P., 1971. – 169 p.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Бочарова О.**

– доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37.013.74 (438)**ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЛЬЩІ**

У статті розкрито організацію соціально-педагогічної підтримки обдарованих школярів у Польщі, яка відбувається на двох рівнях: соціальному (фінансова допомога державних і приватних фондів, релігійних організацій; популяризація та пропагування знань про обдарованих учнів в засобах масової інформації) і педагогічному (підтримка обдарованих учнів з боку Міністерства національної освіти, психолого-педагогічних центрів, загальноосвітніх навчальних закладів).

Ключові слова: підтримка, обдарований учень, спеціальні освітні та індивідуальні потреби.

Бочарова Е.

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛЬШЕ**

В статье освещена организация социально-педагогической поддержки одаренных школьников в Польше, которая осуществляется на двух уровнях: социальном (финансовая помощь государственных и частных фондов, религиозных организаций; популяризация и пропаганда знаний об одаренных детях в средствах массовой информации) и педагогическом (поддержка одаренных учеников Министерством национального образования, психолого-педагогическими центрами, общеобразовательными учебными заведениями).

Ключевые слова: поддержка, одаренный ученик, специальные образовательные и индивидуальные потребности.

Bocharova O.

– doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

ORGANIZATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED SCHOOLCHILDREN IN POLAND

The following article enlightens the organization of social-pedagogical support of gifted schoolchildren in Poland, which is realized on two levels: social (financial support by state and private funds; propaganda of knowledge about gifted children in mass media) and pedagogical (gifted children support by Ministry of National Education, psychological-pedagogical centres, comprehensive educational establishments).

Key words: *support, gifted child, special educational and individual needs.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Польща належить до десяти країн світу (Чехія, Естонія, Іспанія, Португалія, Франція, Голландія та ін.), у яких обдаровані або талановиті діти зараховуються до категорії людей, що мають спеціальні освітні потреби. Поняття „спеціальні освітні потреби” вперше було застосовано в Саламанській декларації, опублікованій ЮНЕСКО в 1994 р. У Декларації були чітко прописані права учнів на отримання підтримки й допомоги з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і освітніх потреб [5]. Питання підтримки та визнання спеціальних потреб обдарованих дітей знаходять своє відображення в діях Міністерства національної освіти Польщі, яким у 2009 році було представлено проект змін „Нові правові регулювання в галузі навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами. Підвищення ефективності навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами” у галузі роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами. Його метою стало надання психолого-педагогічної та соціальної допомоги учням з урахуванням індивідуальних особливостей, починаючи із загальноосвітніх навчальних закладів і закінчуючи позашкільними установами. Виконання цих змін передбачало: по-перше, вирівнювання освітніх шансів для дітей зі спеціальними потребами; по-друге, надання психолого-педагогічної та соціальної допомоги дітям; по-третє, підтримку родини та інтеграцію дітей і молоді в навколишньому середовищі. Затверджений Міністерством національної освіти Польщі звіт „Модель навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами” мав такий запис: „Спеціальні освітні потреби людей виникають у результаті індивідуального способу отримання знань і вмінь. Виявлення цих потреб дозволяє вчителям, батькам і педагогам застосовувати відповідні методи, форми навчання й виховання, що

сприяють задоволенню різних потреб і, таким чином, створюють оптимальні умови для інтелектуального й особистісного розвитку” [2].

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 процесі аналізу наукової літератури було встановлено, що проблемою обдарованих дітей займався багато польських учених, а саме: (L. Bandura), І. Божим (I. Borzym), Т. Гіза (T. Giza), А. Горальський (A. Góralski), Б. Дирда (B. Dyrda), В. Лімонт (W. Limont); Я. Лащик (J. Łaszczyk), Т. Мечковська (T. Męczkowska), Д. Наконечна (D. Nakoneczna), М. Партика (M. Partyka), Я. Швемін (J. Szwemin).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити особливості соціально-педагогічної підтримки обдарованих школярів у Польщі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З першого вересня 2009 р. польські дошкільні заклади, загальноосвітні школи та позашкільні освітні установи розпочали реалізацію нової навчально-виховної програми, прийнятої Міністерством національної освіти у 2008 р. (Розпорядження Міністра національної освіти від 23 грудня 2008 р. „Про прийняття програмної основи навчання й виховання в усіх типах шкіл”), спрямованої на індивідуалізацію роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами, зокрема з обдарованими. Ця робота містить: 1) виявлення захоплень та діагностику здібностей школярів; 2) надання освітніх можливостей, що сприяють усебічному розвитку учнів; 3) застосування різних технік навчання; 4) надання всебічної допомоги з боку вчителів та психологів; 5) презентація робіт дітей (виставки, концерти); 6) співпраця з міським самоврядуванням та освітніми установами; 7) використання відповідних форм і методів роботи з обдарованими учнями; 8) надання освітньої допомоги батькам у вихованні та навчанні обдарованих дітей; 9) надання матеріальної допомоги та підтримки з боку суспільних і приватних Фондів та організацій [Там само].

Отже, категорія „підтримка” в польській педагогіці означає допомогу особистості в тих сферах, у яких вона не має можливостей та умов для розвитку й задоволення своїх потреб. Насамперед, це стосується правової, матеріальної, соціальної й педагогічної підтримки. Станіслав Кавула виокремив п’ять таких сфер – емоційну, оцінну, інструментальну, інформаційну та духовну. У задоволенні потреби відбувається процес розвитку та мотивації учня. Обдаровані діти найчастіше, ніж інші, мають потреби в задоволенні своїх захоплень та інтересів. Досягаючи успіху та високих результатів у багатьох сферах, обдарованим школярам дуже

складно вирішити, на чому сконцентрувати свої зусилля. „Захоплення, пише В. Лімонт, можуть бути водночас показником здібностей дитини [4, с. 76]. На думку Т. Гіза, негативний вплив на вибір захоплень та інтересів дитини мають поради батьків [1, с. 103].

Проведене дослідження мало соціопедагогічний характер, оскільки підтримка обдарованих особистостей є соціально-педагогічною проблемою, що потребує пошуку нових підходів до організації їх навчання й побудови нового змісту освіти. До уваги бралися: діяльність школи, родини, державних та приватних фондів, а також усі форми допомоги, яку отримують обдаровані діти. Нами були розглянуті соціальні й педагогічні умови розвитку та підтримки обдарованих учнів в освітній практиці.

Педагогічна підтримка обдарованих школярів становить особливий напрям педагогічної діяльності, що послідовно розвиває принципи особистісно орієнтованого навчання. Вона характеризується специфічними способами, методами, прийомами взаємодії педагога й дитини. Крім того, під педагогічною підтримкою розуміється діяльність професіоналів – представників освітніх закладів, спрямована на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним розвитком; успішним просуванням у навчанні; ефективною діловою та міжособистісною комунікацією; життєвим самовизначенням.

Польська дослідниця Б. Дирда визначила потреби обдарованих учнів на основі відповідей 95 учителів початкових шкіл і гімназій Силезького та Малопольського воєводств, учасників курсів підвищення кваліфікації вчителів „Потреби обдарованих учнів”. Аналіз відповідей учителів свідчив про те, що обдаровані учні мають такі потреби: пізнавально-інтелектуальні, соціальні, фізіологічні, творчі та емоційно-мотиваційні.

Польська дослідниця Т. Гіза визначає підтримку як спеціальну опіку й допомогу обдарованим учням з метою розвитку їхніх здібностей і захоплень і з боку родини, і осіб, які зацікавлені в розвитку здібностей дітей. Учена вважає, що для розвитку здібностей учнів мають бути створені відповідні умови та можливості – починаючи від покупки комп'ютера або музичного інструмента й закінчуючи фарбами та книжками [Там само, с. 105].

Отже, соціально-педагогічна підтримка – це спільне визначення з дитиною її власних інтересів і шляхів подолання проблеми, ефективність якої залежить від індивідуалізації завдань і методів роботи; створення можливостей презентації здібностей у шкільному середовищі; організації позакласних та позашкільних занять, спрямованих на розвиток здібностей та інтересів; допомоги у підготовці й мотивації до участі в шкільних і позашкільних конкурсах, а також щоденному житті в класі; створення

ситуацій, що сприяють досягненню успіхів у різних сферах; задоволення творчих ідей; заохочення до самостійного здобування знань і самоосвіти; мобілізації до пошуку творчих ідей, креативності; уникнення схем та повторень; співпраці й підтримки учителя як наставника; допомоги в боротьбі з емоціями, стресом або розчаруванням; надання матеріальної допомоги. Важливим завданням сучасної польської школи є: 1) розвиток здібностей усіх учнів незалежно від їхнього рівня; 2) виявлення учнів, які мають здібності вище за середні; 3) ідентифікація спеціальних освітніх потреб учнів; 4) проведення дії, метою яких є задоволення потреб та створення відповідних умов і можливостей для розвитку здібностей учнів.

Польська система освіти не зобов'язує школи проводити селекційний відбір учнів, який призводить до виявлення дітей із здібностями. У деяких європейських країнах, як зазначено вRaportі EURIDICE, ідентифікація здібностей усіх учнів є обов'язковою процедурою, однак без акценту на будь-яких індивідуальних відмінностях. Діюча в Польщі освітня політика призводить до впровадження спеціальних правових і практичних рішень. Учень з високим рівнем загальних чи спеціальних здібностей у польських правових записах визначається як: здібний, обдарований чи талановитий. У нашій роботі відносно цієї категорії учнів ми застосовуємо термін „обдарований учень” або зазначені вище поняття.

Узагалі, ідентифікація здібностей обдарованих дітей відбувається в неформальний спосіб удома або в школі. Учителі та батьки, які виявили здібності дитини або визначили її спеціальні освітні потреби, можуть звернутися по допомогу до психологів або спеціалістів психолого-педагогічних центрів для проведення повної діагностики здібностей дитини.

Оцінка психолого-педагогічних центрів є необхідною у випадку звернення учня про дозвіл на навчання за індивідуальною програмою або індивідуальним планом. В оцінці описані процедури ідентифікації інтелектуальних можливостей і потенціалу учня, рекомендації щодо розвитку потенційних можливостей і сильних сторін учня, методи стимулювання та інші форми психологічної й педагогічної допомоги. У випадку з обдарованим учнем важливими є: рівень інтелектуального розвитку, рівень розвитку пізнавальних функцій, особистісні риси учня, інтереси, плани та досягнення.

Вибір діагностичних процедур та інструментів залежить від рішення психологів, які проводять дослідження. Для ефективної характеристики обдарованого учня важливо, крім дослідження загальних здібностей (інтелекту), проаналізувати чинники, пов'язані із задатками та творчістю, мотивацією, увагою, пам'яттю, самооцінкою, емоційним розвитком, стилем навчання та певними здібностями учня.

Для розвитку здібностей обдарованих учнів у польських школах проводиться робота, метою якої є сприяння всебічному розвитку особистості. У роботі з обдарованими учнями можуть проводитися колективні або індивідуальні заняття поза уроками, оскільки робота на уроках є недостатньою для задоволення освітніх потреб обдарованих учнів. Застосування індивідуального підходу є можливим і в позаурочній діяльності. Індивідуалізація в навчанні надає можливість обдарованим учням розвинути свій потенціал та виявити самостійність у прийнятті рішень. Найбільш ефективною є самостійна робота учнів.

Польською вченою Т. Гізою проведено емпіричне дослідження серед учнів польських шкіл, що стосувалися форм підтримки й розвитку здібностей. Дослідницею було встановлено, що найпоширенішими формами допомоги в школі є: додаткові заняття – 27,9%; навчання за індивідуальною програмою – 21,1%; індивідуальна допомога вчителя – 18,2%; пристосування рівня навчання до можливостей учня – 17,3%; участь у заняттях на розвиток творчого мислення – 16,4%; збагачення навчальних програм для обдарованих учнів – 10,3%; раннє навчання в школі – 5,6%; модифікація навчальної програми – 4,0%; створення класів для обдарованих учнів – 1,1% [Там само, с. 108].

Отже, відповіді учнів свідчать, що серед форм допомоги обдарованим учням домінують ті, які не потребують спеціальної підготовки або організаційних зусиль з боку адміністрації школи та вчителів. Значна кількість дітей бере участь у заняттях на розвиток творчого мислення 16,4%. Кожен десятий учень займається за збагаченими програмами, які містять розширений зміст навчальної програми й виходять за межі програмного мінімуму. Особливо корисними вони є для дітей, які беруть участь у предметних конкурсах і змаганнях.

Важливим елементом у роботі школи є мотивування учнів до навчання. Це можуть бути різні матеріальні та нематеріальні форми допомоги. Поширеною формою є надання обдарованим учням стипендій за успіхи в навчанні. Нематеріальна форма означає презентацію досягнень учнів на шкільному форумі. Аналіз відповідей 33 учителів чотирьох Малопольських шкіл свідчили, що основними заходами, які сприяють розвитку здібностей обдарованих учнів, є: 86% учителів вважають доцільною допомогою – додаткові заняття; 77% – участь у предметних гуртках за інтересами; 77% – зустрічі обдарованих учнів з учителями після уроків; 36% – стипендії за успіхи в навчанні й лише 9% називають інші форми (підготовка учнів до шкільних та позашкільних конкурсів; удосконалення професійної діяльності вчителів у роботі з обдарованими учнями; реалізація авторських програм; участь школи в різних культурних заходах).

Як свідчать результати досліджень, проведені Б. Дирдою, до ефективних засобів підтримки розвитку обдарованих учнів у навчально-виховному процесі є організація предметних гуртків та клубів з інтересами, виїзди до культурних установ, організація вистав у школі, створення та реалізація авторських програм і допомога бібліотеки [3, с. 280–281].

Основними способами допомоги шкільного педагога є: заохочення до участі в конкурсах, тісна співпраця з психолого-педагогічними центрами, проведення конкурсів та організація зустрічей з батьками.

До основних методів і форм **педагогічної підтримки** обдарованих учнів у сучасній школі належать: цікаво проведені заняття, застосування активних та проблемних методів на уроках; презентація діяльності та успіхів учня в позашкільних установах; виконання учнями спеціальних завдань, наприклад, використання додаткової інформації за темою уроку, підготовка реферату та виступ на заняттях; мотивування учнів до набуття знань і застосування їх на практиці; навчання за індивідуальною програмою або індивідуальним планом (згідно з розпорядженнями Міністерства національної освіти); участь у додаткових заняттях та курсах; проведення інноваційної та експериментальної діяльності в школах, метою яких є розвиток обдарованих учнів; заохочення обдарованих учнів до конкурсів, предметних олімпіад та відвідування учнями позашкільних занять з метою розвитку захоплені та пізнавальної активності учнів; допомога батькам обдарованих учнів у розвитку здібностей; продовження шкільного навчального дня на годину з метою участі обдарованих учнів у спеціальних заняттях; запровадження престижних нагород для мотивації учнів з метою збільшення результатів; призначення учням нагород згідно з прийнятими правилами; організація матеріальної допомоги та призначення стипендій.

Робота вчителя з обдарованими учнями в школі містить такі дії: 1) розмову з учнем та визначення подальших напрямів діяльності – чи хоче учень розвивати свої здібності; 2) розмову з батьками – обмін думками та інформацією про дитину; 3) діагностику здібностей учня в психолого-педагогічному центрі; 4) визначення портрета обдарованого учня й представлення його вчителям, які з ним працюють; 5) вибір та реалізація дій, що сприяють презентації здібностей; 6) призначення наставника, складання індивідуальної програми або індивідуального плану, які сприяють розвитку здібностей; 7) забезпечення безперервної підтримки, мотивації до виконання дій і підвищення самооцінки.

Зазначимо, що особливу роль у визначенні здібностей мають психолого-педагогічні центри, які надають учням дозвіл на індивідуальне навчання та навчання за індивідуальним планом. Після діагностики учень

отримує Карту індивідуальних потреб учня, на основі якої розробляється План допоміжних дій.

План допоміжних дій містить: правовий (реалізація індивідуального плану або індивідуальної програми навчання та надання стипендій); організаційний (реалізація збагаченого та розширеного навчання в групах, отримання індивідуальних консультацій); методичний (вибір ефективних засобів, форм і методів навчання та підтримка учня з урахуванням профілю навчання). План допоміжних дій відповідає потребам, захопленням і можливостям кожного учня або групи школярів, які мають однакові здібності та інтереси. План допоміжних дій розробляє вчитель або особа, призначена директором для реалізації занять з конкретного предмета. Він містить: назву предмета навчання, персональні дані, шкільний рік, дату видання висновків, коротку характеристику учня та його класу, кількість навчальних годин, згоду опікуна або батьків на реалізацію програми, підпис особи, яка готує програму, підписи членів Колективу, затверджених директором. До складу Колективу, що займається учнями зі спеціальними освітніми потребами, входять: вихователь, шкільний педагог, учитель-предметник, з дисципліни якого учень має здібності, інші спеціалісти (особи, які опікуються учнем поза школою). До складу Колективу входять також батьки або опікун і сам учень (якщо він повнолітній і зацікавлений у своєму майбутньому). Освітні цілі формують вчитель або спеціаліст з цієї галузі, терапевтичні – вихователь і педагог або спеціаліст психолого-педагогічного центру. Учень і батьки беруть участь як радники. Основним завданням шкільного педагога є попередження батьків і учня про можливі труднощі, пов'язані з реалізацією Плану допоміжних дій з метою свідомого прийняття рішення. При виборі підручників учитель урахує потреби конкретного шкільного класу. Зміст і вправи мають виконуватися учнем самостійно й на різних рівнях складності. Індивідуалізація може стосуватися і основних занять, і додаткових завдань, що вимагають самостійного пошуку інформації, її реалізації, вибору інструментів і способів виконання завдань. У випадку реалізації індивідуального навчання з одного або кількох предметів учитель при складанні програми враховує потреби, захоплення й можливості учня. Він може використовувати матеріал для вивчення з навчальних програм для старших класів.

В основі Плану допоміжних дій лежать загальні освітні цілі: реалізація навчальної програми, що враховує можливості школяра, його індивідуальний темп розвитку і потенціал у навчанні; розвиток пізнавальних здібностей і інтересів дитини; формування в школяра позитивного ставлення до навчання та розвиток інтересу до навколишнього середовища.

Особливу увагу приділено виховним цілям: умінню спілкуватися в групі ровесників; соціальним та емоційним чинникам, що надають можливість ефективно співпрацювати; свідомому вибору конкретного життєвого шляху та відповідальності за власний навчальний процес. Зміст навчання розширюється за рахунок інтересів та захоплень учня. Завдання містять знання з багатьох предметів (міжпредметні зв'язки). Цінною допомогою є надання учням можливостей брати участь у фестивалях науки, культурних заходах, зустрічах з людьми науки та мистецтва.

Отже, модель підтримки обдарованого учня польської школи включає чотири елементи: 1) ідентифікацію здібностей (чим більше застосовується інструментів щодо виявлення здібностей дитини, тим більше шансів отримати реальну та ефективну допомогу); 2) відповідні навчальні програми, які враховують можливості школи та позашкільних закладів; 3) реалізацію моделі підтримки – на уроках, позакласних і позашкільних заняттях, удома; 4) оцінка плану підтримки здібностей дитини (у разі потреби можна модифікувати, якщо вона недостатня або не відповідає потребам та можливостям учня). Найбільш важливим завданням школи є виявлення потреб учнів, їхніх здібностей та інтересів.

Основними етапами підтримки обдарованого учня у польській школі є: тренінги творчості для учнів I – III класів (початкова школа), які сприяють розвитку творчого мислення та креативності на першому навчальному етапі учнів; спостереження, найпростіша діагностика здібностей, що проводиться класним керівником; проведення позакласних занять, що розвивають захоплення та інтереси учнів із застосуванням елементів педагогічних інновацій; складання програми допомоги та підтримки обдарованих учнів (План допоміжних дій); створення колективу (учитель-предметник, класний керівник, вихователь, батьки, опікун) з підтримки обдарованих дітей та призначення відповідального; тісна співпраця з психолого-педагогічними центрами у сфері роботи з обдарованими дітьми (отримання учнем Карти індивідуальних потреб); уведення до програми педагогічної Ради положень про роботу з обдарованими учнями; матеріальне та нематеріальне стимулювання обдарованих учнів (презентація здібностей, стипендії та фінансова допомога); виявлення обдарованих учнів на основі: а) спостережень учителя; б) оцінки батьків; в) результатів психологічних тестів, які проводять фахівці психолого-педагогічних центрів; призначення обдарованим учням опікунів, створення індивідуальних програм навчання й реалізації завдань; оцінка діяльності.

Щодо соціальної підтримки, то в Польщі діє багато установ (приватні та державні фонди та фундації, освітні центри та установи, релігійні

організації), які займаються задоволенням освітніх і розвивальних потреб обдарованих учнів. Крім них, існує велика кількість авторських програм та центрів допомоги, які підтримують і допомагають обдарованим учням.

На міністерському рівні з 1998 року існує Відділ навчання та виховання обдарованих учнів, діяльність якого спрямована на використання освітнього права до потреб обдарованих учнів. Крім цього, він займається збором коштів на фінансування освітніх потреб дітей з видатними здібностями.

Суттєву допомогу обдарованим дітям, їхнім родинам та вчителям надають психолого-педагогічні центри. При спеціальному психолого-педагогічному центрі м. Варшава діє Центр обдарованих дітей. При загальноосвітньому ліцеї LXI свої послуги пропонує Центр допомоги талантам. У 1992 році виникла Секція психології здібностей Польського психологічного товариства. З 1992 року діє Товариство приятелів обдарованих дітей.

Учні отримують допомогу від Національного фонду допомоги обдарованим дітям, Фонди допомоги молодим талантам Іоланти та Олександра Квасневських та Фундації „Допомога талантам” Еви Чешейко-Сохацької. Обдаровані діти з бідних родин отримують допомогу від фонду костьолу „Справа третього тисячоліття”, яка раз на рік через пожертвування віруючих збирає кошти на стипендії. Матеріальну допомогу (стипендії, покупка музичних інструментів, спортивного обладнання) обдарованим учням надають місцеві органи самоуправління. З 1983 року діють Товариства творчих шкіл та Товариства шкіл активних, які охоплюють 3% польських шкіл. Багато пропозицій надходить від самоуправління міст. У м. Краків діє Центр творчої освіти „Кенгуру”, у Свентокшиському воєводстві Товариство імені Стефана Жеромського.

У 2002 році у м. Краків зареєстровано польське Товариство креативності. Крім того, Варшавська Академія спеціальної педагогіки проводить щорічні конференції „Інтелектуальні і творчі здібності”.

У Польщі діють психолого-педагогічні центри: Методичний центр психолого-педагогічної допомоги Міністерства національної освіти, Інформаційно-консультаційний центр обдарованих дітей (м. Варшава), Секція творчості і здібностей польського психологічного товариства, Фундація культури, польська Фундація дітей і молоді, Фундація (м. Плоцьк), Центр артистичної освіти (м. Варшава).

Висновок з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у Польщі підтримка обдарованих школярів відбувається на двох рівнях: соціальному та педагогічному. Соціальний рівень (фінансова допомога державних і приватних фондів, релігійних

організацій, засобів масової інформації (покупка підручників, музичних інструментів, спортивного обладнання, фінансування участі в конкурсах та олімпіадах, надання обдарованим учням стипендій, популяризація та пропагування знань про обдарованих учнів в засобах масової інформації) і педагогічна підтримка обдарованих учнів з боку Міністерства національної освіти (нормативно-правова база), психолого-педагогічних центрів (виявлення та ідентифікація здібностей учнів), загальноосвітніх навчальних закладів (методична (форми, методи роботи з учнями) організаційна (проведення олімпіад, конкурсів) та позашкільних освітніх установ (проведення занять, що сприяють розвитку здібностей учнів).

Література:

1. Giza T. Podstawy pracy z uczniem zdolnym / T. Giza. – Kielce : Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2011. – 166 s.
2. Głodkowska J. Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić [Електронний ресурс] / J. Głodkowska // Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, cz. I. MEN. – Warszawa 2010. – Режим доступу : www.efektywnosckształcenia.aps.edu.pl
3. Dyrda B. Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne / B. Dyrda. – Warszawa : Wydaw. Akademickie Żak, 2012. – 536 s.
4. Limont W. Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować / W. Limont. – Wydawca : Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2010 – 317 s.
5. Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych (materiały do dyskusji). DKOiS MEN, Warszawa 2007. – Режим доступу : www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni

Бабенко І.

– кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37.013.74 (438)

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В США ТА УКРАЇНІ

У статті розкрито організацію соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в США та Україні. Проаналізовано і соціальний, і педагогічний аспекти означеної підтримки.

Ключові слова: підтримка, обдаровані діти, соціально-педагогічна підтримка.

Бабенко И.

– кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В США И УКРАИНЕ

В статье раскрыта организация социально-педагогической поддержки одаренных детей в США и Украине. Проанализированы как социальный, та и педагогический аспекты обозначенной поддержки

Ключевые слова: *поддержка, одаренные дети, социально-педагогическая поддержка.*

Babenko Inesa

– candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Chair Of Pedagogy of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

THE ANALYSIS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN THE USA AND UKRAINE

The article deals with the organization of socio-pedagogical support of gifted children in the USA and Ukraine. Both social and pedagogical aspects of the problem were under the analysis

Key words: *support, gifted children, socio-pedagogical support.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Навчання та виховання обдарованих дітей є надзвичайно важливим для створення підґрунтя розвитку інтелектуальних та творчих ресурсів суспільства будь-якої держави. Але у той же час потребують від суспільства значних змін у системі підтримки обдарованих дітей. У наш час динаміка розвитку галузі освіти обдарованих школярів відзначається досить швидкими темпами. Особливо виразно це простежується на прикладі Сполучених Штатів Америки, де окреслена проблема знаходиться в епіцентрі наукового зацікавлення учених. Зважаючи на те, що розв'язання проблеми соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей є важливим завданням США, вивчення практики цієї країни дасть змогу вітчизняній педагогіці запозичити позитивний американський досвід із питання підтримки обдарованих дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури стосовно соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей засвідчує, що це питання залишається маловивченим. Проблема соціально-педагогічної

підтримки обдарованих дітей активно розроблялась як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Важливі аспекти окресленої проблеми розглянуті у працях В. Алфімова, Г. Андреевої, І. Беха, О. Бочарової, М. Тадеєва, та ін.

У США проблемою обдарованості дітей опікувались багато вчених, зокрема Дж. Рензулі (J.Renzulli), П. Торренс (P.Torrance), Дж. Кон (J. Kohn), Дж. Фельдхюзен (J. Feldhusen), Р. Стернберг (R. Sternberg), Холінгворт (L. Hollingworth) Дж. Гілфорд (J. Gilford), та ін. Ними розроблено етапи становлення обдарованості, її моделі, концепції шкіл, досліджувався процес пошуку та відбору обдарованих дітей і навіть підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити особливості соціально-педагогічної підтримки обдарованих школярів у США та в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зауважимо, що соціально-педагогічна підтримка у США не тлумачиться як окремий вид підтримки, через те, що вона є впорядкованою системою, що реалізується зусиллями різних соціальних інститутів (державних та громадських).

Дослідивши та проаналізувавши практику підтримки обдарованих дітей у США, ми дійшли висновку, що *соціально-педагогічна підтримка* – це різновид підтримки, спрямований на надання допомоги обдарованим дітям у процесі їхньої соціалізації та навчання.

Слід наголосити, що така підтримка завжди спрямована на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини, що виникають у процесі її інтеграції в суспільство, тобто її соціалізації, та під час отримання освіти (у дитячому садку, школі або у вищому навчальному закладі). Соціально-педагогічна підтримка є локальною, вона зумовлена тим відрізком часу, протягом якого навчається обдарована дитина, її оточенням, складаються та реалізуються індивідуальні програм підтримки обдарованих дітей як під час навчання, так і поза ним.

Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей є безперервним педагогічним чітко організованим процесом соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості обдарованої дитини на різних вікових етапах за участю всіх соціальних інститутів.

Метою соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей є створення умов для становлення обдарованої дитини як особистості, визнання її унікальності, індивідуальності, розкриття та підтримки її актуальних і потенційних можливостей у процесі соціалізації та навчання.

Визначимо такі *напрями* соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей: організація процесу вияву та відбору обдарованих

дітей під час навчання в школі; вибір та здійснення спеціальних програм, що відповідають потребам дітей з надзвичайними здібностями; підтримка та стимулювання розвитку здібностей обдарованих дітей; психологічна підтримка обдарованої особистості із соціально-позитивною спрямованістю; організація позашкільної діяльності обдарованих дітей; комплексна допомога обдарованим дітям та педагогам для створення сприятливих соціально-педагогічних умов в освітніх закладах; забезпечення різних форм оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням; попередження відчуження дитини від соціального середовища; консультування та просвітницька робота з батьками та педагогами щодо вироблення стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, діагностики обдарованості; попередження негативного ставлення вчителів до обдарованих дітей; культурно-просвітницька робота серед населення з метою забезпечення прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, інтересів; допомога у розв'язанні конфліктів між педагогами та учнями, батьками та дітьми; матеріальне й моральне стимулювання обдарованих дітей та ін.

Значущість соціально-педагогічної підтримки зумовлена тим, що допомога обдарованій дитині та її родині повинна бути не тільки психологічно глибокою, але й всеосяжною, яка залучатиме членів родини, їхніх родичів, працівників різних соціальних закладів.

Безумовно, соціально-педагогічна підтримка охоплює насамперед допомогу дитині в період її навчання. Сюди належать: надання спеціальних навчальних програм, створення окремих спеціалізованих навчальних закладів, заснування державних та приватних фондів, що надають гранти тощо.

Завданнями соціально-педагогічної підтримки є:

- створення соціальних умов, які б компенсували невдалий досвід соціалізації та несприятливі умови життя обдарованих дітей;
- організація проведення процесу виявлення обдарованих дітей під час навчання в школі;
- забезпечення консультування з соціально-педагогічної проблематики для родини обдарованої дитини;
- організація позашкільної діяльності обдарованих дітей;
- надання комплексної допомоги, яка спрямована на створення сприятливих соціально-педагогічних умов в освітніх закладах;
- культурно-просвітницька робота серед населення;
- попередження соціальної та педагогічної занедбаності обдарованих дітей;

- попередження негативного ставлення вчителів до обдарованих дітей;
- допомога у розв'язанні конфліктів між учителями та учнями, батьками та дітьми тощо.

Історія розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США має глибокі корені. Вона бере свій початок ще у XVIII ст. та поступово розвивається протягом наступних століть. Питання обдарованості кожного десятиліття набуває все більш важливого державного значення. Проблемою обдарованості займається багато науковців: педагоги, психологи, політики. Уряд США, починаючи з середини минулого століття, усе більше звертає увагу на надання відповідної освіти обдарованим дітям задля того, щоб вони могли повністю розкрити та розвинути свій потенціал на користь держави. Усе це сприяє економічному, технічному й науковому розвитку держави.

Дослідження генези соціально-педагогічної підтримки засвідчило наявність тенденції розвитку системи підтримки обдарованих дітей від епізодичних форм такої діяльності, через становлення законодавчої бази, до створення цілісної, упорядкованої системи соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, що реалізується зусиллями різних соціальних інститутів (державних та громадських).

В Україні соціально-педагогічною проблемою обдарованих дітей займалися такі вітчизняні вчені, як І. Зверева, Л. Коваль, Н. Краснова та ін. Вони вивчали проблеми адаптації дітей із здібностями в соціумі, подолання проблем соціальних контактів таких учнів, роботи з батьками обдарованих дітей. Л. Коваль та І. Зверева у своїх дослідження окреслюють проблеми прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей та визначають напрями соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей [2]. Дослідники вважають, що соціальний захист обдарованої дитини ґрунтується на врахуванні провідних підходів, які визначають дії соціальних інститутів із збереження унікальності й культивування здібностей, талантів, загальної й спеціальної обдарованості, установа її видів за допомогою специфічних методик діагностики, розроблених у зарубіжній і вітчизняній науці та практиці. До таких підходів науковці зараховують: охоронно-захисний (дії держави щодо обдарованої дитини); соціально-педагогічний (створення умов культивування обдарованості спеціально підготовленими людьми); соціально-психологічний (пов'язаний з розробкою форм і методів психологічної підтримки обдарованої особистості з соціально-позитивістською спрямованістю); соціально-інтегративний (передбачає диференціацію та індивідуалізацію форм організації навчання,

обґрунтування різнорівневих програм, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованої дитини) [3].

Вітчизняний соціально-педагогічний рух активно розвивався у 20–30-і рр. У 60-і рр. з'явилися фахівці, спеціально зорієнтовані на виховну діяльність у соціумі (організатор позакласної та позашкільної виховної роботи, працівники позашкільних установ, педагоги-організатори та ін).

На рубежі 70–80-х рр. суспільні потреби, досягнення практиків поставили завдання соціальної роботи на якісно новий рівень. У позашкільних установах, клубах за інтересами, різновікових загонах утверджувалась ідея цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи з дітьми. У педагогічній науці багато дослідників звернулись до проблем соціальної педагогіки, намагались осмислити її кращий досвід [4].

Вірогідно, відповідно до тих же тенденцій у державній програмі „Освіта” серед стратегічних цілей освіти в Українській державі першочерговою метою було проголошено „забезпечення пріоритетності людини”, а серед принципів – „забезпечення можливостей для вільного самоствердження і самовиявлення кожної особистості”. Уряд України на чолі з В. Ющенком назвав свою програму „Реформи заради добробуту”. Якщо раніше ми могли б говорити, що це не має відношення до виховання, то сьогодні, у світлі соціально-педагогічних ідей, добробут людини виявляється серед цілей виховання так само, як і працьовитість.

Центри соціологічної й педагогічної думки з питання виховання при всій їхній різноманітності сходяться в одному: більше гуманізму, більше турботи про людину. Ідеї гуманізації та гуманітаризації народної освіти проходять через усі концепції навчання й виховання особистості.

Практична педагогіка наполегливо шукає шляхи втілення ідей гуманізації суспільства в роботу школи, способи усунення вихованця від одноманітності й заорганізованості навчальної діяльності, підвищення його соціальної й виробничої активності, суспільної значущості його діяльності [1].

Отже, з'явилася необхідність заснувати інститут соціальних педагогів – фахівців з виховної та соціальної роботи з дітьми та їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому середовищі, з підлітковими, молодіжними групами й об'єднаннями. У наш час у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах уведено спеціальності „Соціальна педагогіка” та „Соціальна робота” [4].

Під соціальною роботою мають на увазі всю сукупність різних видів діяльності у сфері соціальних служб та соціальних професій. При цьому враховують і те, що і безпритульні, і діти, і молодь, яка живе в бідності, потребують не лише матеріальної, але й педагогічної підтримки.

Соціальна та соціально-педагогічна робота становить особистісну службу допомоги людям і спрямована на вирішення всієї сукупності проблем у контексті „особистості та навколишнього середовища”, де в епіцентрі завжди повинна стояти людина й зусилля соціальних працівників/педагогів повинні бути спрямовані на вирішення її проблем. Поряд з допомогою людині в періоди особистісного й соціального неблагополуччя соціально-педагогічна допомога передбачає захист її прав, інтересів, людської гідності та права на гідне життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, історичний процес в Україні підтримується двома засобами – спілкуванням і наступністю, зумовленими вихованням, освітою. Поза цими головними чинниками неможливе взаєморозуміння людей так само, як і культурна спадщина.

Соціально-педагогічна підтримка є дуже важливим аспектом педагогічної та соціальної діяльності педагогів, психологів, освітян. Кожна людина, що має справу з навчанням та розвитком обдарованих дітей, повинна розуміти, що від якості підтримки, яку може отримати обдарована дитина, залежить розвиток її здібностей, прагнення вдосконалюватись і навіть майбутнє. Отже, і педагоги, і соціум повинні підтримувати обдарованих дітей та молодь разом задля отримання оптимальних результатів у своїй соціально-педагогічній діяльності.

Література

1. Гапон Ю. А. Проблема соціально-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Ю. А. Гапон. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>
2. Коваль Л. Г. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева // Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С. 3–9.
3. Коваль Л. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 300 с.
4. Циганова Ю. Позакласна робота та розвиток соціальних якостей [Електронний ресурс] / Ю. Циганова. – Режим доступу: <http://osvita-ua.net>

Борін К.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови
Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

УДК 378.02.372.8

ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

*Автор статті аналізує вплив гри як форми самоактуалізації
особистості на формування екологічної свідомості учнів у школах
Німеччини.*

Ключові слова: екологічна гра, екологічна освіта та виховання,
екологічна свідомість, екологічно свідомою особистість.

Борин К.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка
Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»

ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧЕНИКОВ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Автор статьи анализирует влияние игры как формы
самоактуализации личности на формирование экологического сознания
учеников в школах Германии.*

Ключевые слова: экологическая игра, экологическое образование и
воспитание, экологическое сознание, экологически сознательная личность.

Borin K.

– candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of
German Language of Horlivka Institute of Foreign Languages SHEI “Donbass
State Pedagogical University”

THE GAME AS A FORM OF ECOLOGICAL AWARENESS OF PUPILS IN THE SCHOOLS OF GERMANY AT THE PRESENT STAGE

*The author of the article analyses the influence of a game as a form of
individual's self-actualization on forming of pupils' ecological awareness in the
schools of Germany.*

Key words: ecological game, ecological education and upbringing,
ecological awareness, ecologically conscious person.

**Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із
важливими науковими або практичними завданнями.** Особливу увагу
німецькі педагоги приділяють рольовим іграм, які наближають її учасників

до реальних життєвих ситуацій. У грі найбільше виявляється самоактуалізація особистості, формуються навички соціальної поведінки, комунікативні уміння та навички приймати екологічно доцільні та відповідальні щодо суспільства рішення [8, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Ми скористалися працями зарубіжних педагогів, філософів та вчених, які досліджували зазначену проблему: Г. Хальбах, Й. Леманн, К. Шильке, Х. Хюбнер, Р. Буланд, І. Вессель, Х. Гезінг, М. Брун, Л. Геріке, Ф. Кнер, К. Хюбнер, П. Хохенауер та ін.

Формулювання цілей статті. Стаття присвячена аналізу впливу екологічних ігор як форми самоактуалізації особистості на формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини на сучасному етапі.

Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Екологічні ігри, як правило, є доповненням до реальної зустрічі з соціоприродним середовищем. Гра не замінює реальне життя з труднощами та проблемами, що виникають у ньому. Завдяки іграм учні навчаються краще розуміти один одного, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки виникнення протиріч між людиною і природою, аналізувати їх, знаходити відповіді на проблемні питання, відчувати себе на місці тієї людини, яка має взяти відповідальність за прийняття рішень. Німецькі педагоги позитивно оцінюють виховні можливості рольових ігор з екологічної тематики, відзначають, що в них головним є не зміст, а мета, яка спрямована на розвиток і зміцнення в учнів екологічної свідомості [7, с. 10]. Особлива увага в процесі гри приділяється розвитку не тільки когнітивної сфери учнів, а й емоційної, яка виступає регулятором суто раціональної поведінки у навколишньому середовищі. [4, с. 160].

Інколи в іграх з екологічною тематикою висовуються цілі, що не вписуються в загальноприйняті дидактичні стандарти. На думку німецьких педагогів Г. Хальбаха, Й. Леманна та К. Шильке, екологічні ігри мають бути спрямовані насамперед на формування:

- чуттєвої сфери (хто грає, має бути чуйним до беззахисного навколишнього середовища);
- знань (гра покликана надавати знання про справжні наслідки екологічних проблем);
- діяльній сфери (гра має налаштовувати учасників на тактовну поведінку, взаємоповагу, злагожденість у презентації театралізованих дій, правдиве відображення екологічних проблем, що викликають занепокоєння місцевої громадськості, країни, світової спільноти). [5, с. 83].

Аналогічну думку висловлює й інший німецький педагог, Х. Хюбнер, який вважає, що ігрову діяльність потрібно будувати з урахуванням таких принципів: орієнтація на дію та ситуацію; міждисциплінарність; свідомість; цілісність природи та взаємозв'язок всіх її елементів; етичний та релігійний імперативи; усвідомлення універсальної цінності природи для людини.

Кожна гра, підкреслює Р. Буланд, дозволяє лише частково висвітлити велику екологічну проблему. Але екологічні ігри становлять оптимальний спосіб зацікавити молодь екологічними проблемами та залучити її до природоохоронного руху [2, с. 38].

І. Вессель та Х. Гезінг пропонують поділити ігри на два рівні: первинний та вторинний. До первинного рівня вони відносять всі ігри, що входять до поняття «гра», і мають відношення до природи та природоохоронної діяльності. Такі ігри, на думку вчених, є підґрунтям формування екологічної свідомості у школяра. Ігри на екологічну тематику безпосередньо пов'язані з актуальними проблемами довкілля. Прикладом можуть бути такі ігри, підготовлені та запропоновані М. Бруном, Л. Геріке, Ф. Кнером: «Сліпа гусениця», «Поводир», «Зустріч з деревом», «Розуміння дерева», «Лісовий лабіринт», «Лісовий скарб» та ін. Вони націлені на розвиток сенсорних почуттів, поглиблення природничих знань, ознайомлення з проблемами лісу та лісових мешканців. Все це, на думку авторів ігор, покликане сприяти формуванню у школярів молодших та середніх класів поважливого ставлення до навколишнього середовища, почуття занепокоєності його станом.

Поряд із пізнавальними та розвивальними іграми учням пропонуються ігри, що містять елементи дослідження. У зміст таких ігор включаються актуальні питання збереження навколишнього середовища, пов'язані з науково-технічними досягненнями та соціальними потребами людей. Це може бути будівництво очисного міні-спорудження, вітряка, прокладання водоводу або закладка парусних човнів. Ігри з природоохоронною проблематикою розраховані на всі вікові категорії учнів.

Педагогічне експериментування в Німеччині набуло широкого поширення. Починаючи з 1971 року й до сьогодні у федеративних землях Німеччини було проведено понад 3000 експериментів. При цьому «експериментальними майданчиками» стають не тільки класи, школи, а й цілі житлові комплекси та райони. Так, наприклад, «експеримент у Ворпсведі» являє собою зразок реалізації ідеї «садового мислення», яка матеріалізована у грі-проекті, присвяченій актуальним проблемам сучасного урбанізованого суспільства, яке намагається комплексно вирішувати складні завдання організації життєдіяльності в ньому на

пріоритеті екологічних принципів взаємодії людини, природи, науки і техніки і відповідного виховання молодого покоління, що відрізнятиметься більш високою екологічною свідомістю [1, с. 94].

До вторинного рівня І. Вессель та Х. Гезінг відносять всі інші види екологічних ігор:

1. Настільні ігри («Екополі», «Еко», «Кисле дерево», «По слідах природи», «Захистіть наш ставок», «Дикий луг», «Жаба-мандрівниця», «Ене-мене... сміття», «Екопокупки»), в яких можуть брати участь молодші школярі не тільки на заняттях в школі, а й за її межами у позаурочний час. Ці ігри спрямовані на розвиток уваги, спонукають до креативної діяльності, формують екологічно свідому поведінку школяра в природному середовищі, активізують розумову діяльність, позитивно позначаються на ціннісній сфері зростаючої особистості;

2. Рольові та плануючі ігри, розраховані на учнів 5-8 класів. Сюжетна лінія гри полягає в тому, щоб відобразити в діях певний аспект екологічної проблеми від постановки до її вирішення. Гравці отримують завдання за допомогою наявного інформаційного матеріалу, попередньо набутих на заняттях екологічних знань, висловити та докладно аргументувати власне бачення розв'язання певної екологічної проблеми [4, с. 160.]. Відповідно до сценарію учні мають дискутувати на різні життєві ситуації, що позначаються на якості довкілля або впливають на нього. Тематика дискусій варіюється від вузько означеної проблематики (наприклад, будівництво електростанцій, автострад, складування сміття тощо) до суспільно значущих проблем національного рівня, пов'язаних з політикою, економікою, міжнародними відносинами, боротьбою з антисоціальними явищами тощо [4, с. 160-161]. У школі такий вид ігор використовується частіше під час виконання проектних завдань, оскільки на уроках бракує для цього часу. Потрібно зазначити, що дослідження з елементами гри сприяють подальшому розвитку екологічної свідомості, вдосконаленню вмінь і навичок розв'язання екологічних проблем, формують досвід наукового прогнозування наслідків природоспоживання.

3. Ігри-драматизації налаштовують на переживання екологічно небезпечних ситуацій, пропущення набутих знань через власні емоції, почуття, сумніви. Учасники гри мають самовизначитися у своїй ролі, ідентифікувати себе з нею, відчувати власні можливості у вирішенні складних екологічних проблем сьогодення. За змістовим наповненням ігри-драматизації побудовані на міждисциплінарній основі й розраховані на всі вікові категорії учнів з урахуванням їхніх психофізичних особливостей на кожному щаблі навчання [8, с. 12-13].

4. Екологічні відео- та комп'ютерні ігри потребують наявності комп'ютерів, гральних приладів та відповідних програм. На сучасному етапі це найбільш «комунікативний» вид гри. Сучасне електронне обладнання дозволяє залучати до гри велику кількість школярів не тільки за допомогою локальних комп'ютерних мереж, а й Інтернету. Завдяки технічним можливостям ці види гри майже не мають обмежень, за їхньої допомоги можна відтворити будь-яку екологічну ситуацію, наприклад, містобудування, будування доріг, аеропортів, атомних електростанцій, планування дорожнього руху тощо. Комп'ютерні ігри стимулюють розумову діяльність, формують екологічне мислення, сприяють розвитку екологічної свідомості [3, с. 318].

До інших ігор відносять такі, що не потребують значних фінансових витрат: музичні ігри, співи, дрібні роботи. Так, німецький педагог К. Хюбнер до дрібних робіт відносить виготовлення різноманітних атрибутів для екологічних ігор із відходів: фігурки птахів, тварин, комах, окремі дерева, лісові смуги тощо. П. Хохенауер особливу увагу приділяє наявності грального простору. Гральні майданчики придатні й для знайомства з природою. Тут гра відбувається в умовах, близьких до природних. У цьому випадку, за словами П. Хохенауера, гра і природа стають не опонентами, а партнерами [6].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, гра як метод формування екологічної свідомості в учнівської молоді шкільного віку широко використовується в німецьких школах. Залучення школярів до ігрової діяльності сприяє розвитку почуттєво-емоційної сфери, що позитивно позначається на їхньому ставленні до природи. У процесі гри учні отримують комунікативні навички, які надзвичайно потрібні в умовах широкомасштабного руйнування природного довкілля, глобальних кліматичних змін, викликаних антропогенною діяльністю, оскільки подолання екологічного колапсу можливе за умови злагоджених колективних дій, взаєморозуміння між людьми, поважливого ставлення один до одного, спільної мети, ґрунтовних знань та доброї волі, що забезпечує її досягнення.

Література:

1. Ästhetische Erziehung und Kommunikation / hrsg. von O. Schwenke. – Frankfurt a.M.- Berlin- München, 1972. – 120 s.
2. Buland R. Für eine freundliche Zukunft / R. Buland. – Spielforschung, Spielpädagogik und Erziehung- Berlin, 1995. – 165 s.
3. Fritz J. Computerspiele für die Schule / J. Fritz. – München, 1996. – 318 s.
4. Gericke F.-E., Knör A. Rollen und Planspielen der Umweltbildung- Handlungs- und erlebnisorientiertes Lernen / F.-E. Gericke, A. Knör. – Berlin, 1995. – 360 s.

5. Holodynski M. Umweltspiele zwischen Spaß und Anspruch. Ein Überblick zu ihren spielspsychologischen Grundlagen / M. Holodynski. – Berlin, 1995. – 389 s.
6. Hohenauer P. Naturnahe Spielräume – Aspekte zu einer notwendigen Verbesserung Spielmöglichkeiten im öffentlichen Raum / P. Hohenauer. – Münster. – 290 s.
7. Örter R. Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz / R. Örter. – München 1993. – S. 8–12.
8. Wessel J. Umweltbildung. Spielend die Umwelt entdecken / J. Wessel, H. Gesing. – Neuwied, u.a. 1995. – 365 s.

Горбильова О.

– здобувач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», доцент кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету

УДК 378.12

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ШКОЛАХ ІНДІЇ

У статті проаналізовано організацію педагогічної підтримки обдарованих дітей у школах Індії, її напрямки та завдання. Розглянуто нормативно-правові документи, які визначають державну політику, регламентують діяльність шкіл для обдарованих дітей і діяльність освітян щодо надання педагогічної підтримки обдарованим дітям у школах Індії. З'ясовано особливості та фактори, які впливають на розвиток педагогічної підтримки обдарованих дітей у школах Індії. Проаналізовано підходи, концепції та моделі навчання обдарованих дітей. Проведено аналіз діяльності шкіл-інтернатів для обдарованих дітей із сільської місцевості. Розглянуто навчальні програми та програми ідентифікації. Вивчено організацію позакласної діяльності, способи самореалізації творчої ініціативи обдарованих дітей, матеріального заохочення, роботи з батьками та способи підвищення професійного рівня вчителів.

Ключові слова: формування умов, педагогічна підтримка, програми виявлення, програми навчання, позашкільна діяльність, науково-дослідницька діяльність, програми збагачення, модель навчання, роздільне навчання.

Горбылёва Е.

– соискатель кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», доцент кафедры английского языка Донецкого национального технического университета

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ ИНДИИ

В статті проаналізована педагогічна підтримка одарених дітей в школах Індії. Розглянуті основні нормативно-правові документи, які визначають державну політику, регламентують діяльність шкіл для одарених дітей і педагогів в процесі надання педагогічної підтримки одареним дітям в школах Індії. Визначені особливості і фактори, які впливають на розвиток педагогічної підтримки одарених дітей в школах Індії. Проаналізовані підходи, концепції і моделі навчання одарених дітей. Проведено аналіз діяльності шкіл-інтернатів для одарених дітей з сільської місцевості. Розглянуті навчальні програми і програми ідентифікації. Вивчено організація позашкільної роботи, способи самореалізації творчої ініціативи одарених дітей, матеріального поощрення, роботи з батьками і способи підвищення професійного рівня вчителів.

Ключові слова: *формування умов, педагогічна підтримка, програми виявлення, програми навчання, модель навчання, позашкільна діяльність, науково-дослідницька діяльність, програми збагачення, окреме навчання.*

Gorbulyova H.

– an applicant for the Department of Pedagogy of Higher Education Institute of Donbas State Pedagogical University, associate professor of the English Department at Donetsk National Technical University

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN SCHOOLS OF INDIA

Some analysis of educational support of gifted children in schools of India has been made. There have been summarized the most common areas of gifted children educational support. They are identification of gifted children, forms and methods of education, special programmes for education of gifted children, out-of-school activities (club activities, summer learning programmes), teachers' training for work with the gifted, parents' education for nurturing gifted children. Some features and factors influencing development of educational support of the gifted have been denoted.

Key words: *educational support, creating special environment, identification programmes, educational programmes, model of education, out-of-school activities, scientific and research activity, programmes of enrichment.*

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. Реалізація потенціалу обдарованих дітей є актуальним завданням сучасної освіти будь-якої країни, яке визначає основні напрями роботи з такою категорією школярів. Головна мета цієї діяльності – упровадження ефективних

методичних засобів, технологій пошуку, навчання, виховання та самовдосконалення обдарованих дітей.

Немає сумнівів, що пріоритетними завданнями, які стоять перед суспільством, є формування необхідних умов для найбільш повної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу таких дітей, а також імплементація стабільної педагогічної підтримки обдарованих школярів з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в аналізі організації педагогічної підтримки обдарованих дітей у школах Індії, вивченні нормативно-правових документів, особливостей та факторів, які впливають на розвиток педагогічної підтримки обдарованих дітей у школах Індії.

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. Дослідженню сприяють праці психологів та педагогів Індії таких, як Ш.Джаїман, А.Каруп, Дж.Найк, У.Панді, М.Раджарам, М.Раїні, А.Санкаранараянан, М.Хусейн, А.Шривастава та ін., які мають ряд важливих фактів та суджень щодо різних аспектів освіти обдарованих дітей та надання їм педагогічної підтримки. Аналіз останніх досліджень щодо педагогічної підтримки обдарованих дітей в Індії показав, що це питання залишається маловивченим і потребує ретельного розгляду. Вивчення практики цієї країни дасть можливість вітчизняній педагогічній науці запозичити позитивний досвід Індії з питання педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Педагогічна підтримка Індії визначається специфікою історичного розвитку країни, її політичної, економічної систем, суспільних відносин, а саме, кастовим розподілом в суспільстві, традиційними релігійними канонами, духовними цінностями, які були сформовані ще у філософських думках стародавніх мислителів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У 60-70 рр. в Індії спостерігається вдосконалення науки, економіки, техніки, культури та транспортної системи. Поштовхом до розвитку педагогічної підтримки став запуск Радянським Союзом першого безпілотного космічного апарату «Супутник» на орбіту землі, що було науковим і технічним досягненням радянського народу, безприкладною перемогою людського розуму. Ця подія спричинила необхідність перегляду ставлення до виховання, навчання та підтримки обдарованих дітей, які були безумовно надією індійського уряду на впровадження наукових винаходів, покращення стану економіки та міжнародного іміджу країни.

Педагогічна підтримка реалізується зусиллями державних загальноосвітніх шкіл, приватних шкіл типу Наваюг Відялая, Відья Нікетан, Нетурхат у штаті Біхар (частково фінансованих державою і повністю незалежних фінансово), так званими “public schools” (приватні школи), школами Сайнік (Sainik Schools), які готують спортивно обдарованих дітей, спеціалізованими школами та школами-інтернатами типу Джавахар Наводая Відялая та Джняна Прабодіні, державними та суспільно-громадськими організаціями (Фонд Агастья), благодійними індійськими та міжнародними фондами, центрами для обдарованих дітей Сатсангія Керал Меморіал (CSKMS), асоціаціями й іншими установами (благодійний Фонд “Praj Industries and Symantec”, “Belin and Blank Centre”, “Niteingale Charitable Trust”, “Templeton”, фонд дослідження обдарованої дитини «GEAR» та ін.). Близько 85% шкіл Індії є державними школами, які фінансує уряд, 15% – приватні школи, які фінансуються частково за рахунок сплати за навчання, але основна частка фінансування припадає на спонсорську допомогу [8].

Педагогічна підтримка обдарованих дітей Індії визначається такими напрямками, як організація процесу виявлення та відбору обдарованих дітей, розробка та імплементація спеціальних програм, що відображають потреби обдарованих дітей, організація позашкільної діяльності (відвідування факультативів, поглиблене вивчення, організація додаткових освітніх послуг, науково-дослідницької діяльності, олімпіади, інтелектуальні ігри, конкурси), заохочення обдарованих дітей, робота з батьками, вчителями, взаємодія з іншими структурами соціуму.

Завдання педагогічної підтримки – створення сприятливих соціальних, психологічних та педагогічних умов для навчання та повного розвитку інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей; організація процесу виявлення та відбору обдарованих дітей під час навчання в школі та визначення особливостей їх обдарованості; забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу, визначення особливостей їх обдарованості; підвищення рівня мотивації вчителів для роботи з обдарованими дітьми через навчання самих вчителів; організація позашкільної діяльності для обдарованих дітей; проведення консультацій та бесід з батьками щодо індивідуально-психологічних проблем обдарованої дитини, а також проведення просвітницької роботи серед населення; допомога обдарованим дітям у подоланні кризових ситуацій.

Специфіка етнографічної та культурологічної спрямованості дослідження вимагає глибокого вивчення та усвідомлення культурної своєрідності, особливостей релігійно-філософського сприйняття світу та суспільно-політичного устрою життя індійського народу. Індія – це країна, що розвивається, яка займає одну з найбільших територій світу з населенням

1 220 200 000, це найбільш багатонаціональна країна світу. Індія – країна давньої та самобутньої культури, історія освіти якої йде корінням у глибину тисячоліть, держава поєднує прагматичне західне ставлення до життя з глибокою духовною насиченістю життя на сході. Унікальність Індії полягає в «єдності її різноманіття», про що свідчать регіональні, мовні, культурні та релігійні особливості: 80.5% – індуїсти, 13.42% – мусульмани, 2.3% – християни, 3.77% – інші релігії [9].

Вивчення історії розвитку педагогічної підтримки обдарованих дітей Індії дає нам змогу сказати, що з отриманням незалежності Індії у 1947р. почали відбуватися позитивні реформи в політичній, соціально-економічній, освітній та правовій сферах. На відміну від багатьох країн Азії та Тихоокеанського регіону, Індія на законодавчому рівні закріпила права обдарованих дітей та їх підтримку в нормативно-правових документах «Національна політика у сфері освіти» (1986р.), «Програма Дій» (1986р.), «Про право дітей на безкоштовну та обов'язкову освіту» (2010р.).

Ретельний аналіз літератури показав, що складне адміністративно-територіальне утворення Індії (28 штатів, кожний із яких поділяється на округи, 7 союзних територій і національний столичний округ Делі), багатомовність країни (існує більше ніж 30 мов і 2000 діалектів; гінді та англ. мова – державні мови), наявність у 1960-і рр. не менше ніж 10 різних структурних моделей шкільної освіти з різними термінами початкової та середньої освіти, а також різним змістом освіти, у яких навчалися діти з різним рівнем здібностей та ступенем освіченості, децентралізація освіти, неграмотність населення, великий відсоток дітей, які не мають середньої освіти, нестача кваліфікованих кадрів, велике наповнення класів (на одного вчителя – 40 учнів), відмінність критеріїв відбору, програм, позакласної роботи залежно від штату або союзної території – усе перелічене свідчить про наявність особливостей та відмінностей педагогічної підтримки обдарованих дітей Індії від Європейських країн.

Послідовно вирішуючи проблеми у сфері освіти, з метою надання рівних можливостей для навчання дітей з різним рівнем здібностей у 1963 р. індійські дослідники звернулися до виявлення обдарованих і талановитих дітей, що спричинило необхідність створення програм виявлення «Національна схема пошуку талантів» (National Science Talent Search Scheme) та «Національний іспит», які було поширено у 1964р. на території всіх штатів та на союзних територіях. Цей екзамен проводиться в три етапи. На першому етапі виявляються діти з розумовими здібностями (Mental Ability Testing), на другому етапі виявляються академічні здібності дітей (тести з різних шкільних предметів, передбачених програмою), на

третьому етапі проводиться інтерв'ю з виявленими обдарованими дітьми. На національному рівні виявляється 4000 обдарованих і талановитих дітей.

На муніципальному рівні діє програма, яку розробили експерти благодійного Фонду Агастья, що зосередив свої зусилля на виявленні обдарованих дітей старшої вікової групи у сільських районах віком від 8-15 років у сільських районах. Перший етап діагностики передбачає проведення дворівневого скринінгу з можливістю проведення наукових експериментів, консультацій та ігор і виявлення спочатку 200000 дітей, з яких пізніше відбирається група з 5000 потенційно обдарованих дітей. Наступний етап передбачає послідовне проведення скринінгу (screening) 5000 потенційно обдарованих дітей у декілька рівнів, із яких потім відбирається 15-20 дітей з надзвичайними здібностями.

Вивчення емпіричного досвіду роботи з обдарованими дітьми в Індії дає підстави говорити, що повноцінних єдиних програм діагностики обдарованості, які б включали й різноманітні взаємодоповнюючі методи та процедури, і особливий досвід психолога, і особливості регіону, школи тощо, є не виправдано мало.

Державна політика щодо обдарованих дітей була вперше сформульована у 1986 році. Звертаючи увагу на те, що головними принципами навчання обдарованих дітей є гуманістичний підхід і доступність навчання, уряд Індії зробив акцент на новій парадигмі освіти обдарованих дітей – вирівнюванні соціальної несправедливості й започаткував програму, за якою інтелектуально обдаровані й талановиті сільські школярі із соціально та економічно дискримінованих племінних родовищ Адавасі й Даліт (Adivasi and Dalit) забезпечені якісною безкоштовною освітою до 14 років у державних школах-інтернатах Джавахар Наводая Відялая. Такі школи сьогодні розташовані в різних частинах країни за єдиним зразком, але з повною можливістю для нововведень й експериментування. Кількість таких шкіл значно зросла і сьогодні існує 548 шкіл Наводая Відялая, в яких навчається 10 919 000 дітей, з них 23% з племінних родовищ Адавасі й 16,2% – Даліт відповідно [3].

Наступними ініціативами уряду Індії було прийняття національних програм: «Національна програма виявлення та наставництва обдарованих дітей у сфері математики і природничих наук», «Інновації та творчість», «Обдаровані діти», «Олімпіада з математики», «Національна олімпіада з кібернетики», «Національна олімпіада з інформаційних технологій», «Національний іспит», «Обдарованість у мистецтві», «Народна творчість та майстерність», «Взірцеві школи» для навчання талановитих дітей, які мешкають у селах, «Мистецтво в освіті». Усі програми мають на меті розширення соціального змісту навчання і розвиток здібностей. У рамках

цих програм адміністрація шкіл запрошує видатних діячів у галузі літератури, мистецтва, театру, науки, які спілкуються з учнями, проводять бесіди, круглі столи, семінари, творчі лабораторії [1].

На рівні штатів та союзних територій діють програми «Пошук талантів» (State Talent Search Scheme), «Нагорода Балшрі» - за прояв творчих здібностей, «Нагорода Калашрі» - за підтримку традиційних танців, музики та мови етносу Орія, який мешкає у штаті Бенгалія, «Виховання обдарованих дітей у сільській місцевості», мета якої вирівнювання соціальної несправедливості [4].

На муніципальному рівні психологи та вчителі у загальноосвітніх та спеціалізованих школах різної форми власності, Центрах обдарованої дитини, Центрах інформаційних технологій, благодійних фондах реалізують програми: «Мобільні школи», «Освітнє портфоліо», «Суспільство знань», «Меганаукові ярмарки», «Медіалабораторія», «Школа молодого лідера» [6].

Порівняно з Україною в Індії робиться більш потужний акцент на забезпеченні підтримкою обдарованих дітей, які мешкають у сільській місцевості й навчаються в спеціалізованих школах (Джняна Прабодіні) і школах-інтернатах (Наводая Відялая), які розташовані на території всієї країни. Як і в Україні, обдаровані діти Індії також навчаються і в загальноосвітніх школах, але система освіти в таких закладах побудована таким чином, що вчителі приділяють більше уваги дітям із середніми та слабкими здібностями, залишаючи осторонь дітей із надзвичайними здібностями, що знижує їх самооцінку й мотивацію.

Наше дослідження виявило, що в сучасній індійській школі є два підходи до навчання обдарованих дітей: інтегрований (дитина адаптується до навчального середовища у загальній масі учнів) та інклюзивний (шкільне середовище адаптоване під потреби дитини). Інклюзивний принцип став ключовим як підтвердження лояльності до демократії, яка передбачає рівні можливості для всіх дітей. Проте останнім часом змінилася головна концепція навчання – від традиційного сліпого заучування напам'ять – до креативного, проблемного мислення та логічних припущень, що сприяє розвитку творчих здібностей, логічних роздумів, формулюванню нестандартних способів вирішення завдань.

Треба зазначити, що характерною особливістю багатьох шкіл для обдарованих дітей в Індії, на відміну від України, є їх прихильність до збереження духовних та релігійних цінностей, традицій і культур. «Духовна модель» навчання відповідає за всі домени фізичного розвитку обдарованої дитини, її життєвого досвіду, емоційного, інтелектуального й духовного розвитку. Так, діти в деяких школах починають свій навчальний

день з молитви та духовних пісень (chants). Така духовна модель навчання називається “Pancha koshtas” (п’ять енергетичних оболонок). Філософія цієї моделі навчання полягає у встановленні координації між тілом, розумом, природою, душею і найвищою сутністю (богом) [10].

Інша модель навчання практикується в Інноваційній міжнародній школі. Містер М. Срінівасан, засновник школи, запропонував навчальну модель, яка називається «Творча, винахідлива, продуктивна досконалість». Педагогічна філософія цієї школи заснована на всесвітньовідомій «теорії множинного інтелекту» американського психолога Говарда Гарднера і на результатах досліджень професора факультету психології Університету Коннектикут Дж. Рензуллі, який є директором Дослідницького центру обдарованих і талановитих в університеті коннектикуту, США.

Таким чином, ми можемо говорити про те, що в Індії використовуються як традиційні східні моделі навчання обдарованих дітей, так і західні моделі навчання, які сприяють розвитку міжнародної співпраці шкіл з іншими країнами і мають дуже велику користь для всебічної освіти обдарованих дітей. Співпраця з великою кількістю міжнародних організацій таких, як «Фонд навчання творчості» (США), «Національна асоціація з дитячої обдарованості» (Великобританія), «Національна асоціація обдарованих дітей» (США), «Світова Рада з Дитячої Обдарованості» (США) допомагає обдарованим дітям адаптуватися не тільки в індійському суспільстві, але й у світовому освітньому просторі.

Аналіз практики організації навчання обдарованих дітей в індійських школах показав, що під час навчання більше застосовується загальне групування обдарованих дітей (спеціалізовані школи) або навчання у звичайних класах загальноосвітніх шкіл. Крім того, вчителі застосовують індивідуальні форми навчання, впроваджуючи індивідуальні програми, розроблені для кожної конкретної дитини з метою задоволення її освітніх потреб.

Провідними стратегіями педагогічної підтримки в Індії є: групування (створення однорідних груп обдарованих учнів, співіснування серед рівних); збагачення (індивідуальне адаптування навчального плану з урахуванням розширення й поглиблення його змісту); позашкільна підтримка; матеріальне заохочення.

Варто зазначити, що в Індії метод часткового групування (окремі класи) залишається проблематичним, навколо нього точиться багато дискусій щодо ефективності його застосування, враховуючи специфіку розвитку кожного штату. Збагачення освітніх програм визнано більш популярним, але не існує єдиної обов'язкової для виконання в кожному освітньому закладі програми освітнього збагачення. Адміністрація

навчального закладу (державного чи приватного) сама приймає рішення щодо впровадження тих чи інших засобів освітнього збагачення, якщо їх схвалив Департамент Освіти штату або союзної території. Програми збагачення реалізуються як у загальноосвітніх, так і в спеціалізованих школах, центрах обдарованих дітей і в спеціальному Центрі збагачення «Сила Розуму» («Mindsprings»), який передбачає розвиток мислення і творчості. Програма розрахована на дітей 2-8 класів. Крім того, проводяться «творчі лабораторії» та учнівські семінари за такими напрямками: традиційне мистецтво, театр, образотворче мистецтво, дитячий хор, творче письмо, поезія. До переваг навчання в цьому центрі належить те, що після закінчення навчання дитині видається сертифікат про її досягнення в рамках обраної діяльності, що буде дуже корисним при складанні іспитів до університету або коледжу.

Педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах Індії включає позашкільну діяльність: організація навчальних експедицій та таборів; літніх шкіл (5-6 тижнів); літніх програм досліджень, започаткованих світовою суспільно-громадською організацією “Duke Tip”, мета якої - дослідження навколишнього середовища, розвиток навичок в інженерній справі та підприємницькій діяльності, розвиток лідерських здібностей; спортивних таборів для виховання лідерських якостей, розвитку психомоторних навичок і фізичного здоров'я [2]. Аналіз діяльності шкіл-інтернатів Джавахар Наводая Відялая показав, що в таких закладах діє програма «Домашня система», яка функціонує як ефективний інструмент розвитку особистості обдарованих учнів і створює командний дух, розвиваючи в дітях упевненість і високу самооцінку. Школа використовує багато інших позакласних заходів, зокрема клуб хлопчиків і дівчаток-скаутів, дискусійний клуб, змагання з традиційних танців, пісень і молодіжний парламент.

Під час вивчення навчальних програм ми дізналися, що всі державні спеціалізовані школи-інтернати Джавахар Відялая Наводая (JNV) слідуєть Стандартній Національній Програмі, яка була розроблена та впроваджена Центральною Радою з питань середньої освіти і включає в себе обов'язкове вивчення двох мов, загальних предметів, отримання фізичної та медико-санітарної освіти, досвіду роботи і три предмети на вибір учня із таких предметів: математика, фізика, хімія, біологія, біотехнологія, економіка, політологія, історія, географія, бізнес дослідження, бухгалтерського обліку, образотворче мистецтво, основи сільського господарства, інформатика, мультимедіа та веб-технології, соціологія, психологія, філософія, фізкультура, музика й танці, підприємництво або мода.

Однак в Індії є автономні приватні школи, які слідують програмам, розробленим Департаментами освіти штатів або самими педагогічними колективами за узгодженням з місцевими органами освіти. Такі програми враховують національні, релігійні, соціально-економічні особливості штатів. Зокрема вчителі Міжнародної інноваційної школи розробили спеціальний практичний курс навчання для дітей I - VIII класів, який стимулює творчість відповідно до їх здібностей. Це робиться в спеціальних академіях для виховання «восьми інтелектів» (за Дж. Рензулі), де дітей виховують і навчають за наявності в них особливих талантів і де обдаровані діти можуть самостійно вибирати напрями навчання згідно з їх особливими талантами. Програма реалізується Академією шахів Ананд, Академією математики та логіки Рамануджам, Академією образотворчого мистецтва Раві Варма і ін.. Висококваліфіковані викладачі та наставники цих академій підтримують обдарованих учнів на всіх рівнях освіти і допомагають студентам розвивати свій талант [5].

Наступним компонентом педагогічної підтримки є допомога обдарованим дітям у процесі самореалізації їх творчої ініціативи. В Індії централізовано діє Національна програма олімпіад з математики, фізики, хімії, біології за підтримки Відділу науки та технологій, Відділу атомної енергетики та Міністерства розвитку людських ресурсів. Для забезпечення максимально широкої участі дітей і викладачів у науково-дослідницькій діяльності урядом Індії було започатковано роботу Виставки з досягнень Джавахарлала Неру у сфері науки, математики та навколишнього середовища.

Матеріальне заохочення обдарованих дітей – це один з визначальних компонентів педагогічної підтримки Індії. Саме забезпечення обдарованих дітей стипендіями та визнання винаходів молодих дослідників було наступним заходом з боку уряду Індії щодо залучення обдарованих дітей до наукової діяльності. Про це свідчить те, що на національному рівні було започатковано стипендіальні програми «Стипендія Дж. Неру» (“Chacha Nehru Scholarship”) за видатні здібності в галузі мистецтва та наукових інновацій, стипендія обдарованим дітям економічно слабких верств (NMMSS), яка складає 7 800 рупій на рік, окремо для соціально та економічно дискримінованих племінних родопис Адивасі та Даліт (Adivasi та Dalit). Кількість таких стипендій значно зросла, починаючи з 50, сьогодні їх кількість дорівнює 1000 [7]. Стипендії розраховано на учнів 8, 11-12 кл. Пізніше було прийнято рішення створити програму Кішор Вайгуанік Протсахан Йоджана (Kishore Vaiguanik Protsahan Yojana) для підтримки обдарованих дітей, які мають здібності до наукової діяльності, інженерної справи та медицини. Рішення Уряду Індії про започаткування

таких програм заохочення були спричинені швидким індустріальним розвитком і науково-технічним прогресом: у 80 рр. XX ст. країна розпочала випробування ядерної зброї і пізніше отримала статус ядерної держави. Ці події сприяли подальшому залученню обдарованих дітей як інтелектуального та наукового потенціалу країни до науково-дослідницької діяльності.

Одним із важливих напрямків педагогічної підтримки є робота з вчителями. Для вирішення питань покращення професійної підготовки та майстерності вчителів, які працюють з обдарованими дітьми за роки незалежності в Індії діяли Комітет учителів із середньої освіти (1973–1977), Комітети з підготовки вчителів навчальної та середньої освіти, Національний комітет учителів (1983р.) та ін.

Педагогічна підтримка в індійських школах надається переважно класними керівниками, вчителями-предметниками, консультантами, психологами, соціальними працівниками та батьками. Вивчення практики підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми показало, що індійські вчителі проходять тренінги, курси підвищення кваліфікації в спеціалізованих школах-інтернатах Наводая Відялая (Navodaya Vidyalaya) Саміті, на базі якої створено Інститут лідерства Наводая в містах Чандігарх, Нью-Делі, Гоа та ін. Тренінги для вчителів проходять за такими напрямками: консультування, йога, значення освіти, лідерські якості; охорона та безпека в школі; фінансовий менеджмент; гендерні переслідування; будинок-майстрів. Усі вчителі, які працюють в системі шкіл Наводая Відялая Саміті, проходять курси протягом 21 дня один раз на п'ять років не тільки для отримання права на проходження процедури відбору до групи вчителів, які працюють з обдарованими та талановитими дітьми, але й з метою підтримки іміджу, встановлених темпів та результатів навчання у системі шкіл Наводая Відялая Саміті. Поряд з цим на курсах підвищення кваліфікації проводяться короткотривалі вхідні курси з спеціальності, семінари, практикуми. У рамках програми підвищення кваліфікації вчителів організована щорічна підготовка вчителів.

Для реалізації просвітницької діяльності серед населення, батьків та родичів обдарованих дітей діє програма «Мобільні лабораторії», яку організував Фонд Агастя і «Наукова лабораторія» на чолі з відомим американським психологом доктором Говардом Гарднером, роботу якої ініціювала міжнародна організація iDiscover Education. Проводяться семінари, наукові лабораторії, виступи у школах перед вчителями, директорами та батьками, під час яких науковці проводять дискусії щодо надання підтримки та допомоги дітям з надзвичайними здібностями, засновники програми

намагаються підсилити відповідне розуміння батьками, вчителями, родичами обдарованих дітей специфіки їх навчання та виховання.

Вивчення практики роботи з батьками в індійських школах показало, що в школах функціонують Батьківські Асоціації, окремо для учнів навчальної школи(1-8кл.), середньої (9-10кл.) та вищої середньої школи (11-12кл.) (Parent Teacher Association). Такі асоціації дають батькам і учням можливість взаємодії, забезпечення зворотного зв'язку та обміну ідеями щодо навчання, виховання та підтримки обдарованих дітей. Батькам рекомендується брати участь у соціальному та емоційному розвитку їх дітей, вони визначаються основними партнерами вчителів щодо надання своєчасної допомоги дитині з надзвичайними здібностями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, охоплюючи освітню, рекреаційну, професійну та соціальну сферу діяльності, педагогічна підтримка сприяє кращому розвитку обдарованих дітей і складає основу для реалізації їх інтелектуального та творчого потенціалу, що сьогодні визнано пріоритетним напрямком розвитку всієї системи освіти Індії. Вивчення практики цієї країни дасть можливість вітчизняній педагогічній науці запозичити позитивний досвід Індії з питання педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Література:

1. Department of Secondary School Education and Literacy Ministry of Human Resource Development, Government of India [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mhrd.gov.in/model_school
2. Duke Tip in India Summer Studies [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tip.duke.edu/node/464>
3. Eleventh five year plan 2007-2012 Vol. 11 Social Sector Planning Commission Government of India. – P.16 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/11th/11_v2/11th_vol2.pdf
4. Eleventh five year plan 2007-2012 Vol. 11 Social Sector Planning Commission Government of India. – P.35-36 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ithappensinindia.com/national-means-cum-merit-scholarship-scheme-eligibility-exam-process-last-date-details/>
5. Gear Innovative International School [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.karnataka.com/education/gear-international-school-bangalore/>
6. International AGASTYA Foundation Ongoing Programmes Annual Report, 2011-2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://files.www.agastya.org/who/AR_2011-12.pdf
7. National Talent Search Scheme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ncert.nic.in/programmes/talent_exam/index_talent.html
8. Right To Education Bill (India). – 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal.psu.edu/~saj169/MyWebpage/SocialIssues/Education/RTEPolicy/BriefingPaper.pdf>

9. Status of Education in India National University for Educational training and Administration Department of Higher education Ministry of Human resource development government of India Delhi. – P.9 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/india_NR08.pdf
10. Limaye A. Evaluation of the quality of the Tribal Mensa Nurturing programme for gifted children by experts and the participants of the programme / University of Mumbai: Dissertation for the degree of Masters of Science in human development. – 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.templetonfellows.org/projects/docs/tribal_mensa_evaluated.pdf

Гулей М.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри романських мов Донецького національного університету

УДК 342.725+37.013.32

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

У статті йдеться про становлення і розвиток мовної освіти у Франції. У ході дослідження виявлено соціально-політичні, соціокультурні, соціально-економічні та педагогічні передумови становлення і розвитку мовної освіти у Франції.

Ключові слова: мовна освіта, мовна підготовка, теорія і практика мовної освіти.

Гулей М.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков Донецького національного університета

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

В статье говорится о становлении и развитии языкового образования во Франции. В ходе исследования выявлены социально-политические, социокультурные, социально-экономические и педагогические предпосылки становления и развития языкового образования во Франции.

Ключевые слова: языковое образование, языковая подготовка, теория и практика языкового образования.

Hulei M.

– candidate of Linguistics, Associate Professor of Romanic Language Chair of Donetsk National University

PERIODS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE TEACHING IN FRANCE

The article examines formation and development of education of language teaching in France. Sociopolitical, sociocultural, socioeconomic and teaching conditions of formation and development of language teaching in France are turned out.

Keywords: *language teaching, language preparation, theory and practice of language teaching.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні перетворення у світі змінили інфраструктуру суспільства в бік його демократичності та полікультурності, що визначило потребу в розробці системи цінностей, смислів і призначення мовної освіти. Зараз мовна освіта є не тільки показником інтелектуального розвитку, оволодіння загальною людською і професійною культурою, а й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. З відкриттям кордонів між державами посилюється мобільність людей, їх мотивація до вивчення мов, прагнення до встановлення і розвитку контактів із зарубіжними країнами. У зв'язку з цим однією з основних тенденцій світової освітньої парадигми виступає висунення комунікативних освітніх дисциплін, у тому числі й мов, в ряд пріоритетних. Маючи великий освітній потенціал, мовна освіта є ресурсом формування та розвитку комунікативних умінь і навичок особистості.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять філософські закони про загальний зв'язок, цілісність та взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, а також розвиток цих положень при аналізі історико-педагогічних явищ. Підґрунтям дослідницької діяльності були фундаментальні положення діалектики і теорії пізнання, об'єктивні закони розвитку педагогічного знання і принципи пізнання: єдність логічного та історичного, цілісність та взаємозв'язок педагогічних процесів; принцип діалектичної єдності загального та конкретного в педагогічних дослідженнях. Відповідно до методології системного підходу проблему становлення та розвитку мовної освіти розглянуто в єдності зі змінами політичної ситуації та суспільно-історичного середовища у Франції.

Проблема мовної освіти постала з часу зародження освітньої системи. Схоластична освіта Середньовіччя і класична освіта епохи Відродження зосереджувалися на вивченні класичних стародавніх мов, історії та літератури давнього світу. У Франції саме такого освітнього порядку і дотримувалися найстаріші університети та школи, що існували в той час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується

дана стаття. Проведене дослідження показало, що у загальній педагогіці відсутнє загальноприйняте визначення мовної освіти, а відповідний понятійний апарат не сформовано. Однак у наявних освітніх теоріях переважно використовуються терміни “лінгвістична освіта” та “іншомовна освіта”, які не відображають усіх особливостей мовної освіти. Поняття “мовна освіта” й “іншомовна освіта” трактуються як дуже близькі за своїм змістом у роботах Є.М. Верещагіна, О.Г. Полякова, А.М. Фірсової та ін. У той же час їх розмежують у своїх працях Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Є.П. Пассов, Л.В.Щерба, І.А. Зимова та інші. О.Г. Поляков зазначає, що система вищої мовної освіти має схилитися до освіти в галузі лінгвістики.

Дослідженню розвитку мовної освіти у Франції присвячено роботи відомих зарубіжних дослідників таких як Ф. Гуен, П. Пассі, К. Пюрен та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розглянути становлення і розвиток теорії і практики мовної освіти у Франції.

Розглянувши спектр трактувань вищезазначених понять, вважаємо за доцільне вживання терміну “мовна освіта”. Під мовною освітою ми розуміємо процес і результат підготовки фахівців вищої кваліфікації, які володіють сукупністю компетенцій, систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки для педагогічної, перекладацької та іншої діяльності, які вимагають знання рідної та іноземної мов.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Передумови становлення та розвитку мовної освіти у Франції формувалися протягом її історичного розвитку і мають комплексний характер. Сутність змісту мовної освіти як складного педагогічного явища відбивається у ряді основоположних термінів і похідних понять. Освіта є однією з найважливіших підсистем соціально-культурної сфери держави, що забезпечує отримання людиною знань, умінь і навичок з метою їх ефективного використання в професійній діяльності. Вища освіта розглядається нами як оволодіння студентами сукупністю систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні і практичні завдання за профілем підготовки, використовуючи і творчо розвиваючи сучасні досягнення науки, техніки і культури. З концептуальної точки зору, мовна освіта – це формування конкурентоспроможної та професійно мобільної особистості, здатної до ефективної самореалізації у мовній сфері, здійснення всіх компонентів освітнього процесу, яка володіє високими професійними компетенціями, навичками саморозвитку та підвищення професійної кваліфікації.

Для більш глибокого вивчення генезису розглянутої проблеми в роботі вводиться власна періодизація історії дослідження і викладання іноземних мов (як давніх, так і нових), що є методологічною базою для дослідження проблем вивчення мов у Франції. Основою виділення етапів є принципи й методи викладання мов у Франції в руслі загальнофранцузької освітньої тенденції, яка визначилася історичним розвитком самої країни і роллю мов у житті народу.

Для розкриття сутності запропонованої періодизації доцільно показати її динаміку в контексті історії розвитку вищої освіти, оцінити адекватність відображення цих процесів у педагогічній науці. Отже, уявімо культурно-цивілізаційну картину розвитку мовної освіти Франції.

I етап – від заснування перших університетів Франції у XII ст. до 1806 р. Донаполеонівський період, коли, по суті, не існувало чіткої системи університетської освіти, а діяли окремі навчальні заклади. На цьому етапі спостерігається вивчення латинської, грецької мов. Намітилися такі тенденції: 1) перші мовні школи відкривалися при монастирях; 2) світські школи з навчання мовам ставали актуальними з розвитком міжнародних відносин, 3) пріоритетом мовної освіти були класичні мови – грецька й латинська [1, 2].

II етап – 1806-1876 рр. Створення і діяльність Імператорського університету, в якому функціонували академічні та професійні факультети. На цьому етапі закладено підґрунтя для систематизації університетської освіти, відбувається зростання значення французької мови. Було відзначено такі тенденції: 1) спадщина попереднього періоду – налагоджене викладання стародавніх мов, зокрема латинської, залишалось актуальним; 2) викладання французької мови як офіційної набуває свого апогею; 3) навчання нових іноземних мов перебувало на середньому, а то й низькому рівні, що вказувало на проблеми в становленні методів викладання іноземних мов, також спостерігається зростання популярності нових іноземних мов, хоча зберігається авторитет стародавніх мов; 4) у практиці викладання іноземних мов зароджуються граматико-перекладний метод і метод занурення; 5) серед пріоритетів при навчанні живим іноземним мовам виділялося вміння спілкуватися з носіями мови. Ці тенденції виявляються в таких закономірностях:

- престиж навчального закладу залежав від кількості годин, відведених на викладання стародавніх мов (латинської та грецької);
- розвиток викладання нових європейських мов визначався базисом мовної освіти, яким була латинська мова;
- поширення популярності нових європейських мов було підпорядковано методам їх викладання;

• розвиток нових методів викладання був пов'язаний із живою мовною практикою в країнах мов, які вивчались.

1. Ключовою датою у навчанні “живих – іноземних мов у Франції є 1829 р., коли було розпочато викладання німецької і англійської мов в усіх королівських колежах (наказ А.-Ф. Ватімесніла від 26 березня 1829 р., доповнений постановою Г.-І. Монбеля від 15 вересня 1829 р.) [3].

III етап – 1877-1944 рр. Створення і розвиток системи університетської освіти після реформування Наполеонівського університету урядом Третьої республіки (1870-1940 рр.). На цьому етапі збільшується значущість іноземних мов у суспільно-політичній та освітній сферах на тлі міжнародних подій. Нами виявлено такі тенденції: 1) на початку цього періоду різко зростає кількість годин на викладання французької мови; 2) на перший план висувається навчання “новим мовам – німецькій, англійській, російській; після Другої світової війни зростає інтерес до англійської мови; 3) у викладанні іноземних мов важливим стає навчання мови як засобу спілкування. Ці тенденції були обумовлені такими закономірностями:

• потреба суспільства у фахівцях-мовниках безпосередньо залежить від соціальних перетворень, які відбуваються в країні;

• попит на певні іноземні мови залежить від подій світової історії;

• потреби соціуму в цілому та окремих його членів, зокрема, обумовлюють важливість іноземних мов як засобу спілкування [3, 4].

IV етап – 1945-1979 рр. Повільний розвиток системи університетської освіти після Другої світової війни до загальносуспільної кризи в освітній галузі та прийняття закону про орієнтацію вищої освіти Е.Фора (1968 р.) [3].

V етап – 1980-до цього часу. Реформування університетських закладів у новітній час (від прийняття закону А.Саварі (1984 р.) до запровадження нової організації вищої освіти LMD (2002 р.). На цьому етапі зростає роль іноземних мов на шляху інтеграції Франції в міжнародний полікультурний простір. Спостерігається миттєве наповнення ринку освітніх послуг спеціалізованими навчальними закладами. Мовна освіта культуротворчого характеру. Знання іноземної мови розглядається не як кінцева мета навчання іншомовного спілкування, а є перехідним моментом до плюралізму та уніфікації культур. На цьому етапі простежуються такі тенденції: 1) викладання іноземних мов у вищій школі відбувається як на загальноосвітньому, так і професійному рівні – залежно від спеціальності; 2) процеси посилення європейської інтеграції, входження Франції в єдиний європейський освітній простір, розширення міжнародного співробітництва у сферах економіки й культури ставлять

перед суспільством завдання формування гармонійно розвиненої особистості, що володіє кількома іноземними мовами; 3) виведені рівні володіння мовою поділяють вивчення мови на конкретні шаблі з характерним набором мовних і мовленнєвих умінь, конкретизуючи вимоги до іншомовної лінгвістичної компетентності для певних цілей [5, 6]. Ці тенденції проявляються в таких закономірностях:

- розвиток мовної освіти залежить від загальноєвропейської мовної політики;
- поділ володіння мовою на рівні визначає вимоги до іншомовної лінгвістичної компетентності згідно зі сферою використання знань іноземної мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Поряд із терміном “мовна освіта” у дослідженні вжито термін “мовна підготовка”. Мовну підготовку розглянуто як складову мовної освіти. Її прикладна спрямованість спирається на розвиток усного та писемного мовлення, формування мовної компетенції учнів, починаючи із початкової школи. Мовна підготовка створює сприятливі умови для вивчення, збереження і збагачення національних здобутків у навчанні й вихованні, забезпечення відкритості системи освіти на шляху її інтегрування у світовий простір.

У ході дослідження виявлено такі передумови становлення і розвитку мовної освіти у Франції: соціально-політичні (становлення французької державності, налагодження дипломатичних контактів, зміцнення міжнародного співробітництва); соціокультурні (розвиток просвітницької роботи на основі мовних джерел, наявність громадян різного віросповідання, розширення кордонів Франції); соціально-економічні (підвищення рівня грамотності внаслідок зростання економіки, розвиток міжнародної торгівлі); педагогічні (поява нових навчальних центрів). Вивчення досвіду організації мовної освіти у Франції сприятиме вдосконаленню української системи фахової мовної освіти.

Література:

1. Buisson F. Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire // Lois scolaires / F. Buisson. – P. : Hachette, 1887. – Version électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
2. Prost A. Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 / A. Prost. – P. : Colin, 1968. – P. 364–375.
3. Dottrens J., Mialaret G. Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel / J. Dottrens, G. Mialaret // Traité des sciences pédagogiques vol. I. – P. : PUF, 1969. – P. 19–73.

4. Fortoul H. Rapport à l'Empereur sur la situation de L'Instruction publique depuis le 2 octobre 1851 / H. Fortoul // Bulletin administratif de l'Instruction publique. – P. : 1858. – P. 288.
5. Gonçalves C., Groux D. Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants / C. Gonçalves, D. Groux // Actes du 7^e Colloque international de l'AFDECE, Lisbonne, 3 et 4 novembre 2008. – P. : L'Harmattan, 2009. – 651 p.
6. Martinez P. La didactique des langues étrangères / P. Martinez. – P. : PUF, coll. Que Sais-Je ?, 2008. – 127 p.

Полякова Я.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології
Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 37.014.524

РЕЛИГІЙНА ОСВІТА В ЧЕХІЇ

У статті розглядаються особливості організації релігійної освіти у Чеській Республіці, законодавчий та історичний базис викладання релігії в державних та церковних школах, підготовка вчителів, сучасні досягнення і проблеми.

Ключові слова: релігійна освіта, міжкультурна взаємодія, підготовка вчителів.

Полякова Я.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии
Макеевского экономико-гуманитарного института

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕХИИ

В статье рассматриваются особенности организации религиозного образования в Чешской Республике, законодательный и исторический базис преподавания религии в государственных и церковных школах, подготовка учителей, современные достижения и проблемы.

Ключевые слова: религиозное образование, межкультурное взаимодействие, подготовка учителей.

Poliakova J.

- PhD, Candidate of Educational Sciences, Associate Professor of the German
Philology Department, Makeyevka Institute of Economics and Humanities

RELIGIOUS EDUCATION IN CZECH REPUBLIC

The article considers the peculiarities of religious education in Czech Republic, legislative and historical foundations of teaching religion at state and church schools, teacher training, current achievements and challenges.

Key words: religious education, intercultural interaction, teacher training.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Релігійна освіта давно знаходиться в центрі уваги педагогів Західної. Актуальність теми дослідження обумовлена потребами сучасної соціальної і політичної практики багатонаціональних і багатокультурних регіонів світу, а також гостротою проблем, які супроводжують зараз побудову так званого «європейського дому» і до цього часу очікують на своє розв'язання в багатьох державах світу, в тому числі й в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Проблемам мультикультурного та релігійного виховання у різних регіонах Європи присвячені праці багатьох фахівців, серед яких слід відзначити проф. Р.Джексона, У.МакКенну, Е.Несбіт, Д.Інгрейв, П.Шрайнера, Д. Куш та ін. На пострадянському просторі на сьогодні проведено ряд досліджень в цій галузі (Ю.В.Арутюнян, І.В.Алексащенко, В.А.Єршов, Л.В.Колобова, Н.М.Лебедева, В.В.Макаєв, З.А.Малькова, Л.М.Мосолова, С.У.Наушабаєва, М.Н. Кузьмін, Л.Л. Супрунова, О.Р.Зайцева). Особливе місце в цьому ряду посідає глибоке компаративне дослідження неконфесійної релігійної освіти в зарубіжній школі проф. Ф.І. Козирева. Серед українських дослідників релігійної і духовно-моральної освіти відзначимо проф. В.М.Жуковського та М.В.Гриньову та їх наукові школи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. До цього часу залишається мало дослідженим значний вітчизняний і закордонний педагогічний досвід зарубіжної школи, що має багаті традиції міжкультурної взаємодії. Відсутня холистична науково обґрунтована концепція становлення особистості в мультикультурному та мультирелігійному середовищі, що враховує реалії сучасного світу. Обґрунтування освітньої системи нової педагогічної парадигми, що забезпечує становлення особистості в просторі існуючих культурних і моральних цінностей, в тому числі і релігійних, розробка теоретичних основ релігійної освіти – актуальне завдання педагогічної науки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є проаналізувати особливості розвитку релігійної освіти в Чеській Республіці в контексті її взаємодії з демократичними процесами в суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Падіння комуністичного режиму в Чеській Республіці в 1989 році стало переламним пунктом в організації релігійного навчання й церковної системи освіти. У 1970-1980-х роках не

існували ні церковні, ні приватні школи, а релігійна освіта в державних школах здійснювалася в дуже обмеженому обсязі, часто в супроводі переслідувань вчителів і особливо священників.

У Чеській Республіці немає офіційної статистичної інформації про кількість віруючих. Згідно з анонімним опитуванням 2001 р. близько 59% населення відповіли, що не належать до жодної релігії, 8,8% скористалися правом не відповідати на питання і тільки 32,2% позначили свою приналежність до певної релігії [3, с. 99].

Крім цих властивих Чехії обставин і умов, ситуація в країні також знаходиться під впливом загальних тенденцій секуляризації, характерних для всієї західної цивілізації. У зв'язку з безліччю причин, включаючи вказані вище історичні особливості, релігійність в Чехії одна з найнижчих у Європі. Тенденції, які в інших країнах з іншими традиціями майже не помітні, в Чехії більш очевидні. У цьому сенсі Чеська Республіка насправді стала чимось типу «лабораторії Європи», і релігійна освіта, і церковні школи є частиною цього експерименту.

Закон про освіту свідчить, що всі типи елементарних і середніх шкіл (тобто не тільки церковні школи, а також приватні та державні) можуть пропонувати релігійну освіту. Така освіта здійснюється тільки авторизованими представниками зареєстрованих церков і релігійних громад, які діють згідно з моральними і гуманістичними стандартами освіти та на основі принципу толерантності та релігійного плюралізму.

Релігійна освіта може пропонуватися тільки як факультативний предмет, за яким учні не отримують оцінки, а шкільні звіти відображають тільки відвідування фразою «брав участь». Релігійна освіта здійснюється за умови, що її обрали не менше 7 учнів, можливо з різних класів і навіть різних шкіл.

Релігійна освіта в Чеській Республіці може бути розділена на такі три категорії: 1) релігійна освіта в державних і приватних школах як факультативний предмет; 2) релігійна освіта в церковних школах як обов'язковий предмет з можливістю вивчення етики як альтернативного предмета, 3) релігійна освіта, яка пропонується індивідуальними парафіями (діоцезами). Учителі можуть вільно вибирати методи навчання в межах відносно широких програмних вимог, підхід, який найбільш повно відповідає потребам конкретних учнів. Контроль над цією освітою і в деяких випадках і сама освіта здійснюється діоцезами та їх церковними центрами або членами релігійних громад. Таким чином, принаймні теоретично, різні регіони мають можливість відображати місцеві потреби і традиції.

Важливою рисою релігійної освіти в Чеській Республіці є її концентрація на початковому і середньому ступені (для дітей від 6 до 15

років), з яких близько 6% отримують релігійну освіту в школі, в той час як у старшій школі це всього 1%. Ці результати свідчать не тільки про майже повну відсутність інтересу учнів до цього факультативного предмета, а й про недостатній інтерес і здатність з боку церкви запропонувати релігійну освіту для старших учнів, які більш критично і незалежно її сприймають.

Міністерство освіти вимагає, щоб викладачі релігії мали університетський ступінь з теології; на практиці будь-який університетський ступінь прийнятний, якщо супроводжується спеціальним теологічним курсом. Тим не менш, звичайним явищем для римсько-католицької церкви є наявність освіти середньої школи і однорічних церковних курсів, що забезпечують елементарне розуміння психологічних і педагогічно-дидактичних аспектів освіти на додаток до загальних відомостей про різні області теології. Тільки невелика кількість вчителів релігії (близько 15%) є випускниками теологічних коледжів, що спеціалізуються на викладанні релігії та етики [4, с.41].

Церковна система освіти сьогодні охоплює навчальні заклади всіх рівнів, від дитячих садків до теологічних коледжів, хоча загальна кількість шкіл, керованих різними церквами, залишається досить низькою в порівнянні з кількістю шкіл інших типів (державні і приватні). За даними, наведеними у статті Jiří Raimund Tretera і Zábouj Hořák, загальна кількість церковних шкіл в Чеській Республіці складає 116, з яких католицьких шкіл 80, євангелістських 16, моравського братства 5, гуситської церкви 4, сілезьких євангелістів 3, єврейських 3, адвентистів Сьомого дня 2, церковного братства Church of Brethren, апостольської церкви і баптистів по одній [3]. Римсько-католицька церква має найбільше шкіл і інших навчальних закладів. Останні включають інтернати, молодіжні центри, підготовча школа теології та бюро психологічної та педагогічної допомоги. Римсько-католицька церква також несе відповідальність за підготовку на трьох факультетах теології, що є частиною державних університетів. Це католицький теологічний факультет в університеті Карла в Празі, теологічний факультет Кирила і Мефодія в м.Оломуце, і теологічний факультет університету Південної Богемії в м.Чеське Будейовіце, а також дві клерикальні семінарії. Інші християнські церкви співпрацюють з двома факультетами теології, що належать університетові Карла, а саме євангелічний та гуситський теологічний факультети.

Церковні школи, особливо старші (типу гімназій) дуже популярні як серед батьків, так і серед молоді незалежно від їх релігійної приналежності. Це показують перевірки, аудиту і порівняння між церковними, державними та приватними школами, що підкреслюють

високий статус церковних шкіл, особливо стосовно кількості випускників, які вступили до коледжів та університетів.

Досліджуючи проблеми законного статусу церковних шкіл, слід в першу чергу, сказати про так званий «Закон про церкву». Цей закон визначає церкву або інше релігійне співтовариство як добровільне об'єднання людей, що має власну структуру, органи управління, релігійні ритуали і різні прояви віри, встановлені з метою сповідання певної віри, публічно або приватно, особливо щодо зібрань, проведення служб, навчання і проповідання. Для того щоб бути офіційно і законно активною на території Чеської Республіки, церква повинна бути зареєстрована в Міністерстві культури. На цей час в країні зареєстровано 21 церкву. Однак, якщо церква бажає організувати власну школу (та/або запропонувати релігійну освіту в державних школах), недостатньо тільки бути зареєстрованою, необхідно ще й отримати так звану ліцензію про спеціальні права. Ця ліцензія передбачає, крім викладання, й інші права: право на виконання обов'язків священника в армії і в тюрмі, право на отримання субсидій з державного бюджету, право укладати церковні шлюби і брати участь у справах конфесії.

Будь-яка церква може отримати цю ліцензію, за умови, що церква зареєстрована відповідно до закону не менше 10 років, подавала щорічні звіти про свою діяльність і виконувала всі свої законні обов'язки по відношенню до держави. Якщо для звичайної реєстрації церкви необхідно зібрати 300 підписів громадян або постійних жителів Чехії, які є членами цієї церкви, то для отримання ліцензії про спеціальні права церква повинна отримати підтримку не менше 0,1% населення згідно з даними останнього перепису (за переписом населення 2001 населення Чехії становило більше 10 млн. осіб, тобто 0,1% становить близько 10 тис.).

Законний статус дитячих дошкільних закладів, початкових і середніх шкіл, вищих навчальних закладів визначається Законом про школу. Згідно з цим документом, церкви мають право засновувати всі типи навчальних закладів: дитячі сади, початкові і середні школи, консерваторії, вищі навчальні заклади, художні та мовні школи. Головним принципом є те, що освіта, що отримується в таких навчальних закладах, має бути еквівалентною до освіти, одержуваної у інших школах, державних або приватних. Також навчання в церковних школах повинно відповідати навчальним планам, програмам та іншим документам Міністерства освіти. Ця умова забезпечує якість і сумісність одержуваної освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасна практика релігійної освіти пов'язана з багатьма труднощами, деякі з них є спадщиною минулого, у

той час як інші - наслідок помилок останнього десятиліття. Досягнення 1960-х років були заморожені радянською окупацією Чехословаччини і наступними змінами внутрішньої політики. Наприклад, в межах Чеської Католицької церкви все ще активно обговорюється, чи повинна релігійна освіта здійснюватися відповідно до старих катехістичних (повчальних) форм або керуватись сучасною релігійно-педагогічною моделлю. Очевидно, ці дискусії відображають не тільки проблеми історичного розвитку церкви, а й індивідуальний підхід багатьох учителів. Щодо цього питання, це залежить від обов'язкової навчальної програми та стандартних підручників. Проблема становить той факт, що чинні навчальні програми та плани, як і підручники (в основному переклади з німецької) показують відсутність єдиного підходу, дихотомію між катехістично-інструктивним і релігійно-педагогічним підходами. Наприклад, навчальні програми та плани, прийняті Чеською Єпископальною конференцією, в цілому катехістичні, в той час як програми, запропоновані різними діоцезами (епархіями), використовують активні методи навчання, запозичуючи в основному німецький «релігійно-педагогічно-психологічний» підхід [4, с.45]. Це пояснюється тим фактом, що досі немає сучасних чеських підручників, розроблені тільки частково навчальні тексти та методичні керівництва. Тому успішна практика визначається більшою мірою особистістю педагога, який має можливість вибору і використання різних джерел.

Інший комплекс проблем має відношення до підготовки вчителів релігійної освіти. Якість освіти не досягла бажаного рівня, особливо що стосується методології. Крім того, систематичний контроль і спостереження, здійснювані церквами, залишаються на рудиментарній стадії, не існує певних критеріїв інспектування.

Підбиваючи підсумок, зауважимо, що інтерес до релігійної освіти серед учнів середньої школи залишається відносно слабким, і тому вчителі повинні працювати одночасно у кількох школах, якщо вони не мають кваліфікації для викладання інших предметів, крім релігії. Найчастіше релігію викладають вчителі, як додаток до основної, «громадянської» професії. Це стосується проблеми фінансування: церковні діоцези, виступаючи наймачами, зазвичай не можуть собі дозволити забезпечувати вчителів на тому рівні, що і місцеві шкільні адміністрації.

Література:

1. Muchova L. Form of religious teacher's education in Czech Republic [Електронний ресурс] / European Forum for Religious Education in Schools. Madrid 15-16 April, 2012. – Режим доступу : www.eufres.org

2. Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates / [Jackson R., Siebren M., W. Weisse, J.-P. Willaime (eds.)]. – Münster : Waxmann, 2007. – 246 p.
3. Religion in Public Education in the Czech Republic / J.R.Tretera. Z.Horak // Proceeding of the Conference, Trier. – 11-14 November 2010. – P.100–112.
4. Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools / [E. Kuyk, R. Jense, D. Lankshear, E. L. Manna, P. Schreiner]. – IKO Publishing House, 2007. – P. 39–49.

Кательницька М.

– аспірант кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.115

ДЕСЯТЬ КРОКІВ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США НА ШЛЯХУ ДО СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Зміст статті висвітлює особливості історичного розвитку навчального середовища з моменту засвоєння Гарварду і до нинішнього часу. Автор аналізує десять етапів розвитку американської вищої школи, характеризуючи їх за змістом навчання та якістю навчального середовища. У даній статті висвітлюються особливості американської вищої освіти та вплив англійських та німецьких університетів на її розвиток. Автор статті наголошує на тому, що, не зважаючи на вплив колоніального періоду та його наслідків, вищій системі освіти США вдалося визначити власну специфіку освіти. У статті робиться висновок, що американська вища освіта пройшла складний шлях свого розвитку та, взявши до уваги весь отриманий досвід, стала одним з найвпливовіших осередком модернізації освіти в світі.

Ключові слова: навчальне середовище, американська вища освіта, Реформація, Американське Просвітництво, Республіканська освіта.

Кательницькая М.

– аспірант кафедри педагогіки Горловського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету

ДЕСЯТЬ ШАГОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США НА ПУТИ К СОЗДАНИЮ СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Содержание статьи освещает особенности исторического развития учебной среды с момента основания Гарварда и до нынешнего времени. Автор анализирует десять этапов развития американской высшей школы, характеризую их содержание и качество учебной среды. В данной статье освещены особенности американской высшей школы и влияние английских и немецких университетов на ее развитие. Автор

стаття підкреслює, що, не зважаючи на вплив колоніального періоду та його наслідків, вищої системи освіти США вдалося визначити власну специфіку освіти. В статті робиться висновок, що американське вище освітнє середовище пройшло важкий шлях розвитку, і, взявши до уваги весь набутий досвід, стало одним з найбільш впливових центрів модернізації освіти в світі.

Ключові слова: навчальне середовище, американське вище освітнє середовище, Реформація, Американське Просвітництво, Республіканське освітнє середовище.

Katelnyska M.

– post-graduate student of Pedagogics Department of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

TEN STEPS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA TOWARDS ORGANIZATION OF MODERN LEARNING ENVIRONMENT

The content of the article highlights peculiarities of learning environment historical development from the foundation of Harvard to the current era. The author analyses ten stages of American higher education development, characterizing them according to the contents and quality of learning environment. In this article main features of American higher education and influence of English and German universities on its development are figured out. The author of the article emphasizes that despite the influence of colonial period and its consequences, the system of higher education in the USA has managed to define its own specificity of education. In the article it is concluded that American higher education has passed a difficult way of its development and, taking into account all acquired experience, has become one of the most influential centres of education modernization in the world.

Key words: learning environment, American higher education, Reformation, American Enlightenment, Republican Education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процес інтернаціоналізації вищої освіти, спільність тих викликів, з якими доводиться стикатися освітнім системам у різних країнах світу, створюють передумови і можливості для запозичення найбільш успішного зарубіжного досвіду освітньої політики з урахуванням національних особливостей і традицій розвитку освіти. Ряд тих нововведень, які сьогодні отримують все більше поширення, зобов'язаний своїм існуванням конкретним національним системам освіти.

Американська вища школа є одним з таких осередків модернізації в освіті: саме в ній сформувалися і були вперше апробовані інноваційні атрибути сучасної вищої школи.

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. В історії педагогіки проблема формуючого впливу середовища на розвиток особистості відображена в дослідженнях філософів і вчених педагогів (Р. Гейгер, І. Хаскінз, Ф. Альтбах, А. Коббан, Л. Стоун, К. Карні) переважно в аспекті аналізу ролі і значення середовища у вихованні людини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Необхідність детального вивчення історії системи вищої освіти зумовлено тим, що не всі ланки цієї системи змінюються з часом, деякі її компоненти все ж таки залишаються постійними. Основне завдання даної статті – проаналізувати основні характеристики навчального середовища, притаманні кожному етапу розвитку системи вищої освіти країни.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спадкоємність освітніх традицій виявляється в окремих навчальних закладах, в яких обставини або цінність виникнення і розвитку цього закладу продовжують впливати на створення поточних умов навчання. Основні традиційні форми очевидно зберігаються, що пояснюється усталеною централізацією американського вищого навчального закладу. З покоління в покоління виникають такі актуальні питання, які стосуються основної місії навчального закладу та ефективного розвитку студентів. Але зміни також є незворотною реальністю і повинні бути проаналізовані в часовому вимірі за сутнісною їхньою природою.

Ключовими елементами вивчення еволюційного розвитку вищої освіти є розуміння процесів змін та об'єднання таких змін для того, щоб розрізнити фундаментальні перетворення у всій системі вищої освіти. Цей останній елемент формує передумови аналізу історичних змін та з цього випливає, що характер американської вищої освіти помітно змінюється в кожному етапі, або приблизно кожні тридцять років. В даній статті ми беремо за основу класифікацію етапів Роджера Гейгера, заслуженого професора освіти Пенсільванського університету, старшого наукового співробітника центру з вивчення вищої освіти. Вивчення цих послідовних етапів призначене для висвітлення цієї історичної динаміки, а також основних процесів, з яких вони складаються. Десять етапів американської вищої освіти, від основи Гарварду і до нинішньої епохи, характеризуються за змістом навчання та якості навчального середовища студентів.

Отже, перший етап вищої освіти США – **початок Реформації**. Кожен з перших трьох коледжів у британських колоніях Америки,

заснованих на початку періоду Реформації, був унікальним, але всі вони можуть бути описані як "школи Реформації". Гарвард, коледж Вільгельму та Мері, Єльський університет були створені в якості доповнення своїх церков, які в свою чергу були повністю пов'язані з їх відповідними цивільними урядами [2, с.118].

Довга фора, отримана Гарвардом, дала йому особливий, осілий характер. Гарвард, заснований в 1636 році як справжній результат релігійних війн, у вісімнадцятому столітті перетворився в більш космополітичний і терпимий навчальний заклад. Ця еволюція від строгого кальвінізму відображала поширення інакомислення пуританського суспільства і підтримки більш світських і економічних елементів у цьому співтоваристві.

Хоча ці вищі навчальні заклади дуже відставали від освітніх закладів Європи, однак запропоноване навчання було практично цінним для сімнадцятого і початку вісімнадцятого століть. Процес навчання був, безсумнівно, таким же цінним, як і його зміст. Колегіальний спосіб життя і постійна присутність викладачів надавали студентам змогу повного занурення в навчальне середовище. Складання декламацій та участь у диспутах сприяли впровадженню засобів мови, що було неодмінною умовою усної суспільної культури, до якої збиралися увійти студенти [1, с.39-41].

Другий етап колоніальних коледжів (1745-1775). Форма коледжів Реформації була зламана із заснуванням Коледжу Нью-Джерсі в 1746 році, який являв собою компроміс між пресвітеріанами і колонією Нью-Джерсі. Коледж брав свої витоки з колонії та мав набагато ширший електорат пресвітеріан; носивши конфесійний характер, він був більш толерантним у порівнянні з іншими протестантськими сектантськими установами. Наступні чотири засновані коледжі також слідували моделі "терпимості з почестями", керуючись іншими причинами. Королівському коледжу (1754), як англіканському навчальному закладу, довелося заспокоїти страхи інституціоналізації державною релігією. Коледж Філадельфії (1755), одним засновників якого був Б.Франклін, продовжив традицію терпимості в контексті значного релігійного різноманіття.

На початку періоду колоніальних коледжів навчальна програма була некогерентною амальгамою робіт, які ґрунтувались вже не тільки на старих, теоцентричних ідеях, але й на нових, просвітницьких поглядах, що знаходили своє відображення в роботах Дж. Докка та І. Ньютона. Доктрини "Американського Просвітництва" поступово взяли гору. Дух просвітництва також передбачав більш ретельне навчання і правильне розуміння класичних авторів. Класичні автори ввели в політичні форми та уроки стародавньої історії покоління батьків-засновників. Шотландська філософія здорового глузду, якої навчав Джон Уїзерспун у Принстоні,

примирила християнські доктрини і нові знання. Студенти також отримали більш компетентні інструкції у цих галузях, та за десятиліття навчання в коледжі стало осілим видом діяльності [1, с.41-43].

Третій етап Республіканської освіти (1776-1800). Революція проти англійського панування стала реальним приводом для посилення політичних настроїв у коледжах. Студентське життя було зруйноване протягом більшої частини війни за незалежність, а потім розвивалось досить повільно до того, як нація була об'єднана під владою Конституції в 1788 році. Незважаючи на цей тріумф федералізму, політичні пристрасті сильно посилились у кінці століття.

Академічна освіта в цей період прагнула гармонійного поєднання розрізнених елементів. Першим з'явилося поняття республіканської освіти – виховання самовідданості, патріотизму – чеснот, необхідних для громадян та лідерів нової республіки. Такий світогляд було передано через добір текстів, тем для студентського ораторського мистецтва, широко розрекламованого введення вивчення права. По-друге, навчання Просвітництва було охоче сприйнятим (як ніколи раніше), хоча фінансові обмеження навчальних закладів зробили його реалізацію далекою від прагнень.

Ці роки відзначаються максимальним впливом Просвітництва на американські вищі навчальні заклади. Теологія прагнула пристосувати наукову істину до існуючих причин.

Погляди Республіканської освіти були значно підірвані істотними недоліками навчальних закладів. Так, у найміцнішому навчальному закладі країни на рубежі століть, Гарвардському університеті, було всього три професори, що на два більше, ніж могли собі дозволити Єльський або Прістонський університет. У деяких нових коледжах Північної Кароліни, відсутність досвідчених викладачів стало причиною виникнення хаосу серед студентів. Неможливість керування студентами характеризувала організацію навчального процесу. Державні субсидії для спонсорованих державою навчальних закладів незабаром було припинено, в результаті чого ці заклади виявились надзвичайно слабкими. Наприкінці вісімнадцятого століття, не було ніякої моделі функціонування державного коледжу.

За іронією долі, у сучасному суспільстві стали популярними настрої, рішуче спрямовані на підтримку релігії. У цьому відношенні, як і в інших, наслідки розпуску республіканської освіти були реалізовані після 1800 року [1, с. 45-47].

Четвертий етап проходження Республіканської освіти (1800 – 1820-і). Перший етап дев'ятнадцятого століття, мабуть, є найменш вивченим в американській історії. Це було значною мірою пов'язане з

негативними явищами. Найбільш широко відомі історіографічні вчення інтерпретують його як початок «великої деградації».

У перші три десятиліття століття навчальні заклади стали свідками найгірших студентських заворушень за всю історію їх існування, які відрізнялись епізодами колективного опору колегіальній владі. Вони незмінно починалися з деяких незначних або великих порушень правил коледжу, але те, що було далі, стало ключем. У деяких випадках студенти вважали вжиті дисциплінарні заходи, які ґрунтувались на публічній ганьбі, несправедливо суворими. Відстоюючи свої права і гідність, вони підтримували здійснення нових актів непокори. Університет незмінно виграв ці змагання волі, але зі значними витратами. Численні нерозкаяні студенти були відраховані, і репутація коледжу була заплямована [3, с.214-215].

Стівен Новак інтерпретував студентські хвилювання як стимул для керівників коледжів змістити акцент навчальної програми назад до давніх мов. Латина та грецька мова вважалися безпечними, і їх важке опанування сприяло поведінковій, а також розумовій дисципліні. Тим не менш, взявши цей курс за основу як захист від небезпечних ідей, учені так і не змогли втілити її в життя. Інші фактори зіграли свою роль і тут. Найбільш помітним був крах зусиль з побудови навчального плану республіканських наукових та професійних суб'єктів у зв'язку з відсутністю відповідних викладачів та зацікавлених студентів. Більш того, спроби применшити роль класичних мов загрожувала підірвати всю організацію навчального процесу [1, с.47].

П'ятий етап класичних, деномінаційних навчальних закладів почався 1820 року, зі значними широко поширеними проблемами для класичного навчального закладу, і було замінено в 1850 новою хвилею реформ. Поміж приватних, конфесійних коледжів з'явився традиційний інститут американської вищої освіти.

Критика класичного коледжу в 1820 частково відображали успішні зусилля щодо зміцнення навчальної програми. Тепер навчальні заклади критикувались за їх одержимість мертвими мовами, за зневагу практичними предметами і наукою, за продовження заворушень невдоволених студентів. Шквал специфічних реформ відбувся в середині десятиліття. Джорджу Тікнору після повстання студентів в Гарварді вдалося реформувати свою сучасну кафедру мови, запропонувавши розширені курси за межами жорстких правил окремих занять.

Відстоюючи класичні навчальні програми більшість закладів поставили для себе завдання створення кращої освіти. Метою, перш за все, було дисциплінувати розум. Давні мови були відстоєні як ідеальний перехідний засіб для прищеплення розумової дисципліни, а також культури і врівноваженості.

Студентське життя в цих установах потерпіло серйозних змін в цю епоху і служили зміцненню почуття відмінності. Як тільки навчальні заклади послабили свої репресивні міри, студенти самостійно розробили власну багату позакласну діяльність. Студентське життя було перетворене в автономний світ активної діяльності і суспільних заходів, які породила почуття глибокої прихильності, а не ворожості до навчального закладу [1, с.49].

Нові відхилення шостого етапу. Період 1850-1880 рр. характеризується наслідуванням німецького стилю університетів, відкритих Джоном Хопкінсом 1876 року. У цей же час Генрі Топпан перепрямував Мічиганський університет на функціонування, базоване на німецьких традиціях навчання.

Великим здобутком цього періоду є утилітарна освіта. Більш 40 навчальних закладів запропонували певні академічні ступені жінкам. Але лише після акту Морілла було передбачено створення такого навчального закладу, програми якого не виключали наукові та класичні дослідження, що традиційно призначалися лише для чоловіків.

На відміну від континентальної Європи, де сучасні мови і практично корисні дисципліни викладались навіть у менш престижних закладах, системі освіти США бракувало таких змін. 1839 року Чарльз В. Еліот, очоливши Гарвард, взяв напрям на кардинальні зміни. Він прагнув замінити класичний навчальний план та декларації на виборну систему навчання, тим самим демократизувавши весь процес навчання. Таке вдосконалення системи дозволило залучити багато вчених професорів до складу факультету, а також призначити стипендії [2, с. 125].

Сьомий етап змісту та стандартизації (1890 – початок першої світової війни). Наступний етап ознаменувався зростом чисельності студентів та стандартизацією вищої освіти. Цей період продовжувався до початку першої світової війни і характеризувався тим, що число навчальних закладів залишалось доволі стабільними, а кількість студентів постійно зростала. Темі стандартизації університетів було присвячено класичне дослідження Лоуренса Вейсея в галузі педагогіки вищої школи, який наголошував на адаптації процесу навчання до загального середовища суспільства. Саме в цей період студентам було запропоновано спеціалізовані курси, а також можливість отримання ступеня у доктора наук. Було зроблено значні заходи щодо поліпшення навчального середовища студента: було введено літні сесії, розширено роботу над дослідженнями, заочні курси, університетська преса, публікація наукових журналів.

Наприкінці цього періоду американські університети і коледжі були досить великими і відповідали одній моделі в умовах прийому, кількості кредитних годин, запропонованих та спеціалізованих предметів та ін.

В 1920-х, **період покоління ієрархічної диференціації між світовими війнами**, кількість студентів збільшилась в два рази. Це розширення університетського контингенту викликало якісні зміни, які Мартін Трору пізніше визначив як перехід від елітного до масового навчання. Університети спрямували свої зусилля на підвищення рівня освіти, педагоги прагнули відтворити в навчальному процесі ідеї ліберальної освіти. Самоціллю вищого навчального закладу стає просування знань, що стало вирішальною зміною в галузі освіти аспірантів. Необхідно зауважити, що всі заклади стали більш чутливими до соціального складу своїх студентів, наслідки чого значно покращили їх колегіальний імідж.

Етап академічної революції (1945-1975), можливо, був найбільш бурхливим в історії американської вищої освіти. Два потужних руху щодо збільшення кількості студентів та академічної стандартизації лежать в основі численних подій. Іdealізм, який наповнював вищу освіту після війни, надав підтримку для розвитку основних дисциплін гуманітарного та технічного циклів. Заклади, які виражали їм підтримку, стали більш престижними в міжвоєнні роки.

Студентський рух кристалізується в русі за свободу слова в Берклі та студентів за демократичне суспільство. Національні питання війни у В'єтнамі та расова дискримінація спрямували еволюційний рух освіти до радикалізму та войовничості. Основні студентські кампуси зазнали поширених заворушень упродовж 1967-1969 рр. Ставлення університетів до своїх студентів значно змінилось від патерналізму до перебільшеної всездозволеності. На деякий час навчальні заклади проявили себе досить відчужено. Бурхливі студентські повстання були невід'ємними для післявоєнного покоління, але це вже частково віщувало світанок нової ери.

Розширений історичний аналіз завершується **на етапі регуляції та релевантності й стабілізації**, за допомогою яких сучасна вища освіта постає стабільною, сталою системою, хоча наприкінці 20 століття наслідки проведених заходів були ще не збагненими, а виниклі особливості були ще не ідентифіковані. У ретроспективі цього часу в першій половині 1970-х значні зміни сталися в демографії, політиці та соціальних відносинах американської вищої школи [1, с.64].

Тепер єдиний студентський заклик на повстання став актуальним об'єктом дослідження в університетах. Студенти ж намагалися зробити тенденційною роль університетів як незалежних критиків суспільства. Таким чином вони закликали університети проводити заходи як в навчанні, так і в позакласній діяльності, щодо розв'язання проблем, пов'язаних з в'єтнамською війною, расовою дискримінацією, бідністю та довкіллям. Ці питання довгий час залишалися не вирішеними серед студентства, а

тенденція зацікавленості ними все зростала. Студенти шукали більш відчутну форму релевантності і звертались до більш професійно спрямованих та кваліфікаційних академічних дисциплін, зробивши основним завданням навчального закладу просування базових знань.

Незважаючи на періодичні фінансові труднощі і насівання демографічного тиску наступного століття, внесок вищих навчальних закладів в американське життя є безцінним.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У висновку необхідно відзначити, що основи сучасної системи вищої освіти в США було закладено ще в колоніальний період, коли статути коледжів, які підтримували основні принципи викладання і зміст навчального процесу, було складено під впливом англійських, шотландських і німецьких університетів. Однак, на відміну від розвинених європейських країн, Сполучені Штати Америки визначили власну специфіку вищої освіти, яка мала деякі особливості, а саме релігійність, прагматизм, доцільність, демократизацію і відсутність традиціоналізму, притаманного практично всім іншим європейським країнам і, власне, всьому світу.

Література:

1. Altbach P. G. American Higher Education in the Twenty-First Century / G. P. Altbach, R.O. Berdahl, P.J. Gumpert. - JHU Press, 2005. – 588 p.
2. Altbach P.G. In Defense of American Higher Education / G.P. Altbach, P.J. Gumpert, B. Johnstone. – JHU Press, 2001. – 364 p.
3. Carney C.M. Native American higher Education in the United States / C.M. Carney. – Transaction Publishers, 1999. – 193 p.

Куркчі Є.

– аспірант Горлівського інституту іноземних мов державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 373.61:374.321 (44)

КОУЧИНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто коучинг як засіб підготовки магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини; розкрито його роль у навчанні студентів; показано компетентісну спрямованість і технологію впровадження коучингу в навчальний процес.

Ключові слова: *магістратура з управління навчальним закладом, університети Німеччини, студенти, коучинг, компетентісна спрямованість коучингу, впровадження коучингу.*

Курчки Е.

– аспірант Горлового інституту іноземних мов
державного вищого навчального закладу “Донецький
державний педагогічний університет

**КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО
УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ В
УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ**

В статье рассмотрен коучинг как средство подготовки магистров по управлению учебными заведениями в университетах Германии; раскрыта его роль в обучении студентов; показана компетентностная направленность и технология внедрения коучинга в образовательный процесс.

Ключевые слова: магистратура по управлению учебным заведением, университеты Германии, студенты, коучинг, компетентностная направленность коучинга, внедрение коучинга .

Kurkchi E.

– graduate student of Gorlovka Institute of Foreign Languages SHEE "Donbas State Pedagogical University"

**COACHING AS A PREPARATION OF MASTERS OF MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT UNIVERSITIES OF
GERMANY**

Coaching like a preparation of masters of management of educational institutions at universities of Germany has been considered in the article; its role in training of students has been disclosed; the competence-based orientation and technology of introduction of coaching in educational process has been shown.

Keywords: magistracy on management of educational institution, universities of Germany, students, coaching, a competence-based orientation of coaching, coaching introduction.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Одним із магістральних напрямів реформування освітньої системи України сьогодні є професійна підготовка керівних кадрів освіти. Її вдосконалення передбачається, перш за все, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка була прийнята III Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників і затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [2].

Сьогодні керівників навчальних закладів в Україні готують у магістратурах так званих специфічних категорій. Така підготовка відбувається протягом майже п'ятнадцяти років у провідних університетах держави. Утім, аналіз думок ректорів українських ВНЗ, викладачів,

випускників магістратури свідчить про необхідність подальшого вдосконалення підготовки майбутніх менеджерів освіти, у чому не останню роль відіграє запозичення позитивного досвіду зарубіжних університетів. Серед таких країн чинне місце посідає Німеччина. У ряді її університетів підготовка майбутніх керівників навчальних закладів здійснюється достатньо давно і вельми успішно. Цьому значною мірою сприяє активне використання коучингу.

Аналіз останніх досліджень. В українській науковій літературі коучингу приділяється недостатня увага. Спеціалістами він розглядається як один із активних методів навчання. Разом із тим німецькі науковці, ретельно відшукуючи ефективні форми і методи професійної підготовки менеджерів освіти, вказують на коучинг як на сучасний ефективний метод саме для підготовки такої категорії майбутніх фахівців, як менеджери освіти. Такі студенти мають досвід педагогічної та управлінської діяльності, але вимагають удосконалення теоретичних знань, досвіду наукової діяльності та розвитку практичних вмінь у сфері управління навчальними закладами.

Виділення неvirішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Стаття присвячена впровадженню коучингу у навчання майбутніх менеджерів освіти в університетах Німеччини.

Мета статті: розглянути коучинг як засіб підготовки магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Коучинг (англ. coaching – навчання, тренування) – це метод сучасного консультування, який сприяє ефективному досягненню клієнтом поставлених цілей, вираженому в конкретних результатах [1].

Коучинг давно існує як специфічна форма індивідуального навчання у відділах кадрів великих фірм та в інших суспільних сферах. Однак у навчальну та освітню сферу він впроваджується нерішуче. При цьому деякі нечисленні дослідницькі проекти, в яких коучинг був апробований зі студентами, показали надзвичайно позитивні результати.

Наприклад, в університеті Людвігсбург коучинг використовується для розвитку особистої компетенції як основи успішного керівництва. При цьому коучинг розглядається як такий інструмент, який формує особливі відношення у системі викладач – студент. Викладач-коуч має проявити до студента належну увагу, бути зацікавленим у якомога повнішому засвоєнні останнім відповідних знань і вмінь і використовувати їх на практиці. Іншими словами, коучинг застосовується для стимулювання та підтримки особистісних та професійних процесів зростання студентів.

На думку німецьких фахівців, коучинг поліпшує якість освітнього процесу, оскільки:

- ставить у центр особистість студента;
- стимулює творчий потенціал особистості;
- орієнтує студента на індивідуальну постанову проблеми та навчальні ситуації;
- допомагає розробці студентом інноваційних управлінських рішень щодо актуальних питань керівництва навчальним закладом;
- сприяє об'єднанню теоретичного навчання з практикою управління освітою;
- допомагає якомога глибше засвоїти відповідний зміст навчальної програми;
- підтримує розвиток професійних компетенцій за допомогою колегіального відгуку в специфічній формі групового коучингу тощо.

У практиці німецьких університетів коучинг регулює внутрішньо-організаційні та навчальні процеси, допомагає студентам у розвитку перспективного мислення, руйнує застарілі непродуктивні зразки керівництва людьми.

“Компетентнісний профіль коучингу” служить інструментом навігації у професії менеджера освіти. Опановуючи компетентнісний профіль коучингу, студенти педагогічного університету Людвігсбург можуть описувати як конструкцію розташування речей, так і генерувати нові ідеї щодо поліпшення освітніх та інших процесів у загальноосвітніх школах або інших навчальних закладах, в яких вони працюють або будуть працювати. Викладач-коуч учить студентів дивергентному мисленню, повазі до різних точок зору, критичному ставленню до власних управлінських рішень тощо.

Впровадження коучингу у навчальний процес відбувається в другій фазі присутності студента у семестрі. Для коучингу студентську групу поділяють на три підгрупи, кожна з яких складається з 10 студентів. Усі студенти повинні співпрацювати щонайменше 1 рік. На коучинг виносяться три практичні питання – освіта дорослих, економіка й управління навчальним закладом. Консультує студентів професійний коуч, який поглиблює їх погляди на керівництво кожною з обраних ланок діяльності навчального закладу. Викладач учить студентів умінню формулювати проблеми управління, знаходити засоби їх розв'язання. Це сприяє формуванню у студентів перспективного мислення, умінь знаходити ресурси для розв'язання завдань і впевненості в собі як у керівників, який здатний удосконалювати діяльність освітньої установи [3].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у німецьких університетах коучинг використовується для формування управлінської компетентності, стимулює студентів до самовдосконалення, розвиває у них критичне мислення, здатність логічно і послідовно приймати управлінські рішення. Коучинг ставить у центр особистість студента, дозволяючи йому знаходити свій індивідуальний стиль управління.

Впровадження коучингу відбувається в другій фазі присутності студента за семестр. Розподіл на групи з різних сфер професійної діяльності сприяє відкриттю нових підходів у розв'язанні професійних повсякденних питань, розкриттю творчого потенціалу, розвитку професійних компетенцій майбутнього керівника навчального закладу.

Література:

1. Коучинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kbect.com/event_slovar/coaching
2. УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
3. Müller U. Visionen entwickeln Bildungsprozesse wirksam steuer Führung professionell gestalten- Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landersstiftung Baden-Württemberg / Müller U., Schweizer G., Wippermann S. – Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag GmbH& Co.KG, 2008. – 307 s.
4. Schmid B. Wo ist der Wind, wenn er nicht weht? Professionalität und Transaktionsanalyse aus systemischer Sicht. / B. Schmid – Paderborn: Junferman, 1994.
5. Fachdidaktisches Coaching - Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern als Strategie der Verbesserung der Unterrichtsqualität. Kurzbericht des Projekts für das Thüringer Kultusministerium. / Zedier, P. Fischler, H. Kircliner, S. Schröder. – 2004.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА*Бондаревская Е.**– академик РАО, председатель комитета Академии педагогического образования ЮФУ*

УДК 37.013.3

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СИСТЕМА
СТРОИТЕЛЬСТВА БУДУЩЕГО**

Педагогическое образование относится к таким социокультурным феноменам, которые определяющим образом влияют на развитие всех сторон жизнедеятельности общества, региона, страны. Это влияние осуществляется через человека, качественное обучение, воспитание и развитие которого являются главной целью и предметом деятельности выпускников педагогических вузов.

От педагогов зависит, какими людьми будет населена Россия сегодня и завтра, как они будут жить и работать, что любить и ценить. Всеобщее влияние педагогического образования на все сферы общественной, производственной, культурной жизни дает основание рассматривать его как метаобразование, где мета (греч. meta – после, за, между) – приставка, означающая последствие, что позволяет интерпретировать педагогическое образование как такую систему деятельности, которая имеет значимые последствия для преобразования и развития всех других систем и деятельностей и тем самым выполняет прогрессообразующую функцию в развитии страны, общества, региона и всей мировой цивилизации.

В условиях коренного изменения внешней и внутренней политики, целенаправленного стремления президентской власти и правящих структур обеспечить лидирующее положение нашей страны в мировом цивилизационном процессе, принятия Россией миссии сохранения мира на Земле, ответственности за процессы коэволюции биосферы и человека, реализации социальной политики, направленной на обеспечение качества жизни граждан, поворота общества и государства к человеку возник новый социальный заказ педагогическому образованию XXI века, который состоит в том, что сделать его ключевым компонентом общей социальной технологии инновационного развития страны. Система «Учитель», как утверждал еще в начале 90-х гг. XX века академик РАН Н.Н.Моисеев, может в относительно короткие сроки обеспечить качественно новый уровень массовых знаний и массового воспитания, необходимый для

достижения прогресса в экономике, науке, культуре, производстве, а также успешного развития всех направлений общего, высшего и дополнительного образования.

Необходимость реализации такого социального заказа требует коренного изменения действующего педагогического образования, которое в том виде, в котором оно существует сегодня, не способно с ним справиться, так как находится в кризисе. Кризисное состояние педагогического образования проявляется в резком падении престижа педагогической профессии в рыночном обществе, продолжающемся снижении его качества, недостаточной фундаментальности, устаревшем содержании, оторванном как от науки, так и от практики, низком уровне самостоятельной работы студентов, традиционности образовательных программ, неразработанности современного инструментария и средств организации учебной деятельности студентов, несоответствии образовательного процесса Болонским соглашениям, снижении уровня и масштаба инновационной деятельности, пренебрежении нравственной, воспитательной и здоровьесберегающей функциями образования. Все это вместе взятое делает отечественное педагогическое образование неконкурентоспособной отраслью в мировом образовательном пространстве. Преодоление отставания педагогического образования от требований жизни и уровня развития современной науки является необходимым условием выполнения социального заказа и главной задачей его модернизации.

Разрабатывая стратегию модернизации педагогического образования, мы учитывали изменение его статуса, которое произошло в связи с интеграцией педагогического вуза в образовательное пространство Южного федерального университета. При этом полагали, что федеральный университет, ориентированный на опыт университетов мирового уровня, будет заботиться о сохранении педагогического образования и станет надежным гарантом его инновационного развития и качества образовательной деятельности в направлении приближения к мировым университетским стандартам. Интеграция педагогического образования в образовательное пространство университета поставила нас перед необходимостью осмысления сущности понятия «педагогическое образование университетского типа», уяснения его качественного отличия от традиционных представлений о педагогическом образовании как подготовке узконаправленных специалистов по обучению детей какому-либо предмету.

Главным основанием этого отличия является идея университета как такого образовательного места, где происходит не только приобщение

студентов к универсальному знанию (что прежде всего отличает его от других образовательных организаций), но раскрывается и обогащается духовный, культурный и жизненный мир человека, развиваются его природные, социальные и культурные качества, творческий потенциал, универсальные способности.

Идея университета – это идея становления человека как субъекта культуры, истории, науки, профессии и собственной жизни. Однако нельзя не заметить, что в условиях глобализации эта идея претерпела существенные трансформации, современные университеты стали более ориентированы не на культуру, а на интересы производства, экономики и бизнеса, в результате чего их ценностные ориентации стали более прагматическими, направленными не на человека, а на «полезное знание» и предпринимательскую деятельность. Изменение ценностей университета закономерно влечет за собой перемены в иерархии ценностей студентов. Приоритетными становятся инструментальные ценности, а ценности культуры, духовной жизни перемещаются на периферию сознания студенческой молодежи. В связи с этим уместно поставить вопрос о качестве человека, идентичного глобальному миру.

В педагогических исследованиях последних лет обсуждаются новые проблемы, связанные с воспитанием у выпускников школ и вузов таких качеств современного человека и профессионала, которые породила глобализация. Это свободоспособность, практикоориентированность, конкурентоспособность, мобильность, компетентность, корпоративность, деловитость, ориентация на результат, умение зарабатывать деньги и др. При этом нередко забывается тот непреложный факт, что глобализация инициирует необходимость их воспитания на основе и в единстве с ясно выраженной моральной позицией личности. Один из самых авторитетных ученых-экономистов нашего времени О.Т. Богомолов, анализируя политические решения, принимаемые в нашей стране по вопросам выхода из глобального кризиса, обращаясь к студентам, подчеркнул, что «помимо политики нужно еще перестроить мораль и умы людей. Если торжествует эгоизм, если многие руководствуются принципом «разорь других, чтобы выжить самому», то никакие меры не помогут. И здесь надежда на вас, молодое поколение, на то, что вы не растеряете доставшихся вам из российского наследия норм морали, справедливости, благородства»¹.

Развитие талантов и инновационных способностей молодых людей должно осуществляться на фундаментальной основе общечеловеческой нравственности. Это означает, что исходным моментом модернизации современного образования, в том числе и педагогического, становится его

¹ Богомолов О.Т. Глобализация и уроки экономического кризиса. – СПб., 2009. – с. 24.

целееорієнтація на виховання людини, здатного до будівництва майбутнього, володіючого необхідною для цього системою знань, компетентностей, цінностей і особистих значень, силою духа, моральними засадами, творчим потенціалом і розвинутими інноваційними здібностями. Такого якості людського капіталу, вирощування якого повинно статися в системі сучасного навчання. Лише через освітаних, вихованих, творчих випускників, ідентифікуючих себе як людей культури і моральності, як громадян, усвідомлюючих свою відповідальність за майбутнє країни, володіючих розвинутими інноваційними здібностями, сучасний університет може утримати і виконати свою створальну роль в збереженні і розвитку культури, навчання, науки, технологій в глобальному світі.

В зв'язі з цим була сформульована головна проблема нинішнього проекту, суті якої складає в наступному: *якого типу педагогічного навчання необхідно вирощувати в сучасному університеті, щоб реалізувати суцільну потребу в педагогах нової форми, ідентифікуючим себе як громадянина, людини культури і моральності і компетентного професіонала, здатного до модернізаційним перетворенням і інноваційної діяльності в освіті?*

Таким чином, наш задум складає в тому, щоб створити інноваційну освітальну структуру, в якій буде здійснюватися педагогічне навчання університетського типу, т.е. таке навчання, яке:

- відповідає місії, цінностям і культурним значенням університетського навчання;
- забезпечує підготовку нової генерації педагогів, володіючих високою освітністю, духовно-моральною культурою, активною громадянською позицією, здатних розуміти і приймати виклики часу і адекватно відповідати на них своєю інноваційною професійною діяльністю;
- поєднує в собі фундаментальність і практичну педагогічну спрямованість, універсальність і унікальність, стандартизацію і індивідуалізацію, європейську інтеграцію і національне своєобразие;
- має опережуючий характер, спрямовано на підготовку педагогів-професіоналів, володіючих методами і технологіями «роботи з майбутнім», здатних працювати з процесами розвитку.

Новой организационной формой профессионально-педагогического образования стала Академия педагогического образования ЮФУ, образовательное пространство которой проектируется нами как поле инновационной и модернизационной деятельности, направленной на реализацию общих для всех педагогических факультетов задач, вытекающих из требований социального заказа. Государственных образовательных стандартов, глобальных тенденций развития мирового образования, потребностей современных студентов, запросов региона и возможностей ЮФУ как центра инновационного развития науки, культуры, образования и технологий в регионе.

Основная идея АПО состоит в создании целостного, саморазвивающегося пространства педагогического образования ЮФУ на основе объединения всех его субъектов в современную образовательную организацию, деятельность которой отличается инновационностью, ориентацией на мировые тенденции развития образования с одновременным сохранением культурных традиций отечественного образования. Сочетание инновационности с культурной традицией является методологическим основанием для достижения главной цели педагогического образования – *воспитания педагога-гражданина, патриота, человека культуры и нравственности, компетентного профессионала, способного к опережающему развитию образования и воспитанию поколения инноваторов, которое обеспечит лидерство России в мировом цивилизационном процессе.*

Структурными единицами модернизационных преобразований выступают целостные подсистемы педагогического образования: *образовательно-профессиональная, социально-воспитательная, научно-исследовательская, дополнительного образования и повышения квалификации педагогических кадров, управленческая.* В каждой подструктуре выделены основные новшества (нововведения), которые будут способствовать ее модернизации и приведению в соответствие с потребностями развития педагогического образования, целями и задачами АПО, и определены механизмы инновационного развития, запуск которых (приведение их в деятельное состояние) будет способствовать достижению нового качественного уровня каждой подструктуры и АПО в целом.

Так, основными нововведениями в образовательно-профессиональной подструктуре стали *создание университетского стандарта педагогического образования, переход к опережающему педагогическому образованию университетского типа и осуществление профессиональной подготовки на основе включения студентов в непрерывную педагогическую практику.*

Проектируя эти нововведения, мы исходим из того очевидного факта, что действующий образовательный стандарт не способствует преодолению существенного противоречия между эмпирическим, прикладным содержанием педагогического образования и научной фундаментальностью, универсальностью и инновационностью университетского образования, что актуализирует дальнейшую разработку университетского стандарта педагогического образования, особенно в части обязательных требований к педагогической деятельности.

В разрабатываемом нами стандарте мы стремимся реализовать *опережающий подход* к обоснованию целей и содержания педагогического образования, современных требований к личности педагога, технологиям педагогической деятельности и критериям ее качества. *Опережающий* подход в образовании означает его ориентацию на опережающее развитие личности, общества, региона и государства, на подготовку педагогов, умеющих работать с процессами развития, обладающих творческими инновационными способностями. Таким образом, мы полагаем, что превращение педагогического образования в систему строительства будущего возможно на основе реализации нового типа образования – *опережающего педагогического образования университетского типа*, ориентированного на сочетание науки и образования, академической фундаментальности с актуальной практической направленностью и подготовкой студентов к «работе с будущим», процессами развития человека, образования, региона, страны.

Для педагогики, как и для практического образования, обозначенные проблемы новые, еще не освоенные. Научиться работать с процессами развития личности студент может только в практической педагогической деятельности, удельный вес которой в системе действующего педагогического образования, к сожалению, крайне незначителен. В результате осуществление педагогического образования и подготовки учителя происходит вне контекста педагогической практики, временная ограниченность которой лишает его возможности погрузиться в жизнь школы, класса, сблизиться с учениками, педагогами, родителями, понять их проблемы и накопить опыт участия в их решении.

Преодолению этого существенного недостатка служит стратегия включения студентов в *непрерывную педагогическую практику с 1-го по 4-ый курс бакалавриата*, которая создает условия для того, чтобы студент получил целостное представление о педагогической профессии и научился работать с процессами развития ребенка, его сознанием, личностью и индивидуальностью, социальной ситуацией развития, овладел необходимыми для этого общепедагогическими компетенциями:

- *создавать условия и осуществлять педагогическую поддержку* индивидуально-личностного развития ребенка, процессов ее социализации, культурной и гражданской идентификации, индивидуальных способностей, талантов, духовно-нравственных качеств;

- *создавать развивающую образовательную среду*, в которой ученик (студент) может свободно проявить себя как субъект духовной жизни, творческого общения, художественной и инновационной деятельности, нравственных отношений;

- *изменять бытие детей (студентов)*, включать их в созидательные жизнетворческие процессы, связанные с построением планов и моделей собственной жизни, сотрудничеством и сотворчеством, и др.

Для участия студентов в непрерывной педагогической практике необходимо произвести изменения в учебном плане, содержании образования, расписании занятий, предоставить им время для еженедельного посещения школы, выделить в расписании «школьный день», перенести часть занятий по педагогике, психологии и частным методикам непосредственно в школу, разработать систему заданий для практической и научно-исследовательской работы студентов, связав их с выполнением актуальных для школы проектов, определить статус студентов в школе (учитель, помощник учителя, помощник классного руководителя, руководитель секции, клуба, студии, мастерской и т.д.). Профессиональная подготовка станет более эффективной, если будет реализован принцип связи теории и практики и по мере изучения теоретических дисциплин от курса к курсу диапазон непрерывной педагогической практики будет расширяться и углубляться, студент будет вовлечен в более сложные педагогические ситуации и решать более сложные педагогические проблемы. В нашем опыте непрерывная педагогическая практика включает комплекс различных образовательных, практико-исследовательских и гуманитарных практик, в том числе – практику социокультурной проектной деятельности, предпрофильного и профильного обучения, здоровьесберегающую практику, практику организации культурного досуга детей, практики разработки и реализации игровых проектов, патриотической поисковой деятельности, волонтерскую практику и др.

Модернизация социально-воспитательной подструктуры проектируется на основе создания жизнетворческого пространства воспитания студентов, выявления их личностных, жизненных и профессиональных проблем, развития сети клубов, мастерских, творческих объединений, социальных проектов; перехода к новой организации воспитания, основанного на смысло-жизненном подходе и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, формировании жизненных и

профессиональных планов студентов и программ их личностного роста. Весь этот комплекс модернизационных преобразований выстраивается нами в *смысловую стратегию воспитания*, философским основанием которой является онтологический подход, а основным педагогическим принципом его реализации – единство воспитания, образования, профессиональной подготовки и жизни студентов. Мы убеждены, что назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательно-воспитательной системы *педагогическую поддержку деятельности студента по проектированию и планированию своего будущего: моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, разработке концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии*. Фундаментальная задача вузовских педагогов состоит в оказании студентам индивидуальной помощи в построении культуросообразных моделей собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни, развитии у молодых людей талантов, способностей к самоизменению и саморазвитию, ориентации на жизнетворчество, успех, качество, мобильность.

Научно-исследовательская подструктура АПО развивается путем широкого вовлечения студентов, магистрантов, аспирантов в исследовательскую работу научных школ и кафедр, выполнения заказов органов образования на актуальные исследования и разработки, реализации долгосрочной исследовательской программы «Учитель». При этом главная задача состоит в том, чтобы обеспечить такой уровень научных и технологических разработок в сфере педагогического образования, который необходим для его устойчивого развития и прогрессообразующего влияния на развитие федерального университета и Южного региона.

В подструктуре дополнительного образования и повышения квалификации особое внимание уделено развитию дистанционного образования, внедрению новых форм профессионального обучения: мастерских, студий, мастер-классов, проектного и исследовательского методов обучения и др.

Подструктура управления педагогическим образованием обогащена деятельностью различного рода общественных советов (совет по связям с работодателями, экспертный совет по инновациям и др.), центров (Центр диагностики и мониторинга, Центр инновационных образовательных программ и технологий и др.) и других общественных объединений, что создает предпосылки для перехода к общественно-административному типу управления образованием, главной особенностью которого является переход от управления людьми к управлению образовательными программами, инновационными и модернизационными проектами и

процесами, образовательной средой, деятельностью общественных советов и Центров.

Для оценки результативности качества деятельности в образовательной и управленческой системе АПО ЮФУ предлагаются четыре группы показателей:

- показатели успешности и конкурентоспособности педагогического образования;
- показатели результативности научно-исследовательских и инновационных образовательных практик;
- показатели развития кадрового потенциала;
- показатели международного и национального признания.

Проектируя инновационную модель Академии педагогического образования ЮФУ, мы полагаем, что она должна быть институционально отлична от педагогических и классических университетов и иметь свою *особую миссию* – *стать научно-профессионально-образовательным, культурно-воспитательным и инновационным педагогическим центром региона*, выполняющим академическую, научно-исследовательскую, профессиональную, культурно-воспитательную и регионообразующую функции, которые в совокупности будут способствовать созданию единого ценностно-ориентированного образовательного пространства общего, профессионального и дополнительного образования и обеспечению социальной сплоченности и интеллектуального развития населения региона, превращению его в *регион развития человеческого капитала*.

Алфімов В.

– доктор педагогічних наук, професор, Донецький національний університет

УДК 378+37.014.5

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОВГОЛІТТЯ ВЧИТЕЛІВ

У статті виявлено актуальність проблеми підтримки професійного довголіття педагогів. Розглянуто фактори і симптоми професійного вигорання вчителів, визначені напрямки, форми і методи підтримки педагогів у їх професійному довголітті.

Ключові слова: учитель, професійне довголіття учителя, фактори професійного довголіття учителя, форми і методи підтримки професійного довголіття учителя.

Алфимов В.

– доктор педагогических наук, профессор, Донецкий национальный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

В статье определена актуальность проблемы поддержки профессионального долголетия педагогов. Рассмотрены факторы и симптомы профессионального выгорания учителей, определены направления, формы и методы поддержки педагогов в их профессиональном долголетии.

Ключевые слова: учитель, профессиональное долголетие учителя, факторы профессионального долголетия учителя, формы и методы поддержки профессионального долголетия учителя.

Alfymov V.

– Doctor of pedagogical sciences, professor, Donetsk National University

PROFESSIONAL LONGEVITY OF TEACHERS

Actuality of problem of support of professional longevity of teachers is rotined in the article. Factors and symptoms of the professional burning down of teachers are considered, directions, forms and methods of support of teachers, are certain in their professional longevity.

Keywords: a teacher, professional longevity of teacher, factors of professional longevity, is teachers, forms and methods of support of professional longevity of teacher.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність проблеми соціальної та психолого-педагогічної підтримки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів викликана тим, що, з одного боку, сучасна парадигма освіти вимагає активного впровадження особистісно-зорієнтованого підходу до навчання й виховання підростаючого покоління, а з іншого, тим, що з кожним роком педагогічний контингент усе більше старіє. Іноді в учителів спостерігається так зване професійне вигорання. Воно характеризується емоційною сухістю педагогів, поширенням сфери економії емоцій, особистісною відстороненістю, ігноруванням особистісних та індивідуальних особливостей учнів тощо. У більшій частині педагогів, що мають значний педагогічний стаж, спостерігаються такі симптоми як тривожність, смуток, нудьга, апатія, розчарування, хронічна втома, незадоволеність результатами своєї праці тощо, які дестабілізують професійну діяльність.

Утім загальноосвітні школи повільно поповнюються молодими педагогічними кадрами, все меншим стає середній прошарок учителів.

Однак, навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах не може припинитися. Йому необхідні нові навчальні плани і навчальні програми, і педагоги, які взмозі передати зростаючі за обсягом і якістю наукові знання підростаючому поколінню. Крім того, сьогодні система загальної середньої освіти активно переходить на новий зміст навчання, нову організацію навчально-виховного процесу, що також вимагає педагога ініціативного, умілого, досвідченого, творчого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Проблема професійного вигорання вчителів не нова для сучасної педагогіки. Різні її аспекти вивчаються і психологами, і педагогами (Є.Асмаковець, І.Мартинюк, Л.Карамушка, Л.Колесніков, Р.Мільруд, Л.Мітіна, Ж.Новікова, В.Орел, Д.Трунов, Ю.Юдчиць та ін.), які досліджують формування емоційної регуляції педагогів, регуляцію їх емоційних станів, тощо. Учені розробляють методики встановлення рівня професійного згорання педагогів, професійну дезадаптацію, професійну деформацію, резерви ефективності педагогічної праці та різні прояви цього феномена. Наприклад, у В.Бойко розроблена методика дослідження емоційного згорання, яка дозволяє вивчити три фази цього психічного стану: напруження, резистенції та виснаження. Кожна з цих фаз наповнена чотирма симптомами.

Формулювання цілей статті. Мета статі полягає в посиленні актуалізації проблеми, розгляду окремих аспектів підтримки професійного довголіття шкільних учителів.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання по суті – це вигорання психічне, емоційне. Учителі входять до групи професійного ризику, бо вони якнайтісніше контактують з людьми, що призводить до емоційної виснаженості, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Як результат цього – контакти з дітьми й колегами стають формальними, розвивається конфліктність, виникає почуття професійної некомпетентності. Сьогодні вважається, що існує дві групи факторів, які провокують професійне вигорання педагогів. Зовнішні – умови матеріального середовища, зміст роботи та соціально-психологічні умови діяльності. Це так звані організаційні фактори.

В останні двадцять років значно зросло реальне навчальне й позанавчальне навантаження вчителів. Недивлячись на встановлені державою 18 тижневих годин, це навантаження наближається до 27, а іноді до 30 годин. Директори шкіл тим самим прагнуть утримати в шкільних стінах досвідчених педагогів, даючи змогу збільшити мізерну зарплатню.

Саме низька заробітна плата є основним фактором небажання випускників вищих навчальних закладів іти працювати до школи.

Випускники педагогічних ВНЗ не бажають працювати в школі не тільки через низьку заробітну плату, а й тому, що вони повинні нести моральну та юридичну відповідальність за учнів. Більше того, сьогодні від учителя вимагається бути і новатором у галузі викладання свого предмету, і організатором численних позакласних заходів, й активним учасником педагогізації батьків тощо. Учителю має встановлювати соціальні контакти учнів, розширювати їх, виконувати обов'язки класного керівника, ходити з дітьми в походи, організовувати екскурсії, реалізовувати інші професійні функції. Учителі шкіл беруть участь у численних освітянських проєктах, мають постійно дбати про своє кар'єрне зростання.

Напруженою є праця вчителів так званих шкіл нового типу – ліцеїв, гімназій, колегіумів. Від педагогів вимагається посилена увага до юних талантів, постійний пошук засобів їх інтелектуального та творчого розвитку. В останні роки турботою вчителя-предметника стала підготовка учнів до зовнішнього незалежного тестування, опанування нового змісту освіти й впровадження нових критеріїв оцінювання знань. За нашими даними, сьогодні вчитель проводить у школі на 30 відсотків часу більше, ніж у радянські часи. Не беручи до уваги, що в класі часто-густо знаходиться 35, а то й 40 учнів, буває й більше. Установлено, що психологічні ресурси цих учителів наступного дня не відновлюються. Це, а також і нервова ситуація, що існує в педагогічних колективах, змушує одних втрачати емоції, інших – шукати засоби економії психічних ресурсів.

Не сприяє поліпшенню праці вчителя й система управління освітою. Так, реально контролююча функція має пріоритет над іншими функціями управління. Це змушує вчителів постійно працювати у режимі внутрішнього й зовнішнього контролю.

Внутрішні фактори, що обумовлюють професійне вигорання, – це схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності, моральні дефекти й дезорієнтація особистості. Також до внутрішніх факторів професійного вигорання належить неемоційність та невміння спілкуватися; алекситимія в усіх проявах (неможливість висловити словами свої почуття); трудоголізм (трудоголік камуфлює темпом роботи свою професійну непридатність); відсутність або невираженість таких ресурсів, як соціальні зв'язки, родинні зв'язки, любов, економічна стабільність, мета, здоров'я тощо.

Професійному довголіттю педагога не сприяють утома, почуття виснаженості, асенізація, чуттєвість до змін у зовнішньому середовищі, хвороби. Учителі, які характеризуються емоційним виснаженням, мають низький рівень ентузіазму, роздратовані, ригідні, дистанціюються від колег, мають підвищений рівень відповідальності за успіхи учнів тощо.

Професія вчителя відноситься до високостресових. Від нього очікується високий рівень результатів праці. Особливо це характерно для вчителів, які готують учнів до зовнішнього незалежного тестування. Їх відповідальність зростає в разі, що викликає міцну енергетичну напругу, посилює емоційне реагування на успіхи учнів, ставлення батьків і колег, розширює сферу економії емоцій. Усе це призводить до емоційного дефіциту.

Професійне довголіття педагога має різні аспекти проявлення: прагнення передавати досвід молодим колегам і ставлення до свого здоров'я, до харчування, до оточення (колеги, родичі тощо), удосконалення аутокомунікації (удосконалення внутрішнього діалогу дозволяє рефлексувати емоційні, інтелектуальні, фізичні ресурси особистості) та ін. Його довголіття також залежить від рівня вітальності професіонала. Внутрішня енергія, яка є джерелом внутрішніх потреб особистості, свідчить про прагнення до пізнання, активності та до самовираження. Подовження професійного довголіття – це збереження психічного здоров'я особистості.

Психологічна допомога вчителю з метою підтримки професійного довголіття має реалізуватися через напрямки: психопрофілактика, корекційно-відновлювана робота, психодіагностика, психологічна просвіта. Психопрофілактика передбачає навчання вчителя методам релаксації, медитації, аутогенному тренуванню, навичкам безконфліктного спілкування, вмінню аутокомунікацій.

Особливе місце у цьому процесі має займати розвиток навичок емоційної регуляції, психологічна мобілізація вчителів, які мають ускладнення, підвищення їх стресостійкості. Це також обмеження навчального навантаження, яке має враховувати психофізіологічні особливості вчителів. Важливо їх залучати до участі у творчих проєктах за межами навчальної діяльності. Корекційно-відновлювана робота має включати психологічне розвантаження педагогів у спеціально відведений час. Для цього варто відкрити кімнати психологічного розвантаження, використовувати фітотерапію тощо. Групи психокорекції можуть бути таких видів: Т-групи, групи зустрічей, гештальт групи, групи психодрами та ін.

Підтримка фізичного стану вчителів – це один із факторів подовження їх професійного довголіття.

Психодіагностика передбачає вивчення рівня стресостійкості, емоційного інтелекту, мотивації і потреб, ціннісних орієнтацій, рівня самоактуалізації вчителя.

Змістом психологічної просвіти має виступити розширення знань учителів про їхні вікові особливості, їх ознайомлення з доступними засобами самооздоровлення (ароматерапія, апитерапія, йога, оздоровче дихання, збалансоване харчування тощо), залучення до роботи з молодими педагогами. Найбільш поширеним засобом є безперервна освіта. Підвищення кваліфікації має бути регулярним, спрямованим на поповнення професійних знань і придбання вчителем нових методів навчання або виховання.

Формами психолого-педагогічної роботи виступають: тренінгова робота, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, складання мемуарів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя. Серед організаційних форм підтримки професійного довголіття педагогів – складання такого розкладу занять, який урахував би рівень емоційного вигорання вчителів, їх здоров'я, сприяння самооздоровленню, оптимізацію навчального навантаження тощо.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, довголіття вчителя – це показник його професійної самоактуалізації. Правильний вибір професії педагога, емоційна включеність в педагогічну діяльність – одні з основних шляхів до цього довголіття. Підтримка професійного довголіття вчителів загальноосвітніх шкіл вимагає різноманітних організаційних і психолого-педагогічних заходів.

Перспективи дослідження проблеми підтримки професійного довголіття педагогів пов'язані із подальшим вивченням факторів, що сприяють цьому довголіттю, пошуком ефективних засобів його підтримки, дослідженням умов високопродуктивної педагогічної діяльності в різних категорій учителів і керівників загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
2. Гройсман А. Самовнушение и психическая саморегуляция / А. Гройсман // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 11. – С. 23–29.
3. Елканов С. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
4. Калошин В. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів / В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 7–11.

5. Мартишок І. Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології / І. Мартишок // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 12–16.
6. Мильруд Р. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р. Мильруд // Вопросы психологи. – 1987. – № 6. – С. 34–39.
7. Митина Л. Эмоциональная гибкость учителя / Л. Митина, Е. Асмаковец. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
8. Новікова Ж. Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку / Ж. Новікова // Психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 45–49.
9. Орел В. Феномен „выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Орел // Практическая психология и психоанализ. – 2001. – № 3. – С. 34–37.
10. Трунов Д. „Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме / Д. Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5. – С. 21–24.
11. Юдниц Ю. К проблеме профессиональной деформации / Ю. Юдниц // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5. – С. 27–30.

Медведовська Т.

– к.пед.н., заступник директора Міжгалузевого інституту безперервної освіти Державного вищого начального закладу «Національний гірничий університет»

УДК 378.1

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті зроблена спроба розкрити суть інтерактивних технологій навчання. Виявлені особливості їх впровадження на сучасному етапі для підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *інноваційні технології, інтерактивні технології, інтерактивне навчання.*

Медведовская Т.

– к.пед.н., зам. директора Межотраслевого института непрерывного образования Государственного высшего учебного заведения «Национальный горный университет»

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье выполнена попытка раскрыть суть интерактивных технологий обучения. Выявлены особенности их внедрения на современном этапе для подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *инновационные технологии, интерактивные технологии, интерактивное обучение.*

Medvedovskaya T.

– Ph.D. in education, Deputy Director Interbranch Institute of Continuing Education of the State higher education institutions «National Mining University»

INNOVATION TECHNOLOGIES: THEORY AND PRACTICE

In this paper an attempt to reveal the essence of interactive learning technologies is made. The features of their implementation at this stage for the training of future specialists.

Keywords: *innovative technology, interactive technology, online training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Становлення і розвиток інформаційного суспільства не можливі без суттєвого поліпшення якості освітнього простору. Соціально-політичні процеси, які відбуваються в державі, об'єктивно визначають нові вимоги щодо якості підготовки випускників вищих навчальних закладів України та їхньої конкурентної здатності на світовому ринку праці. Саме ці обставини зумовлюють об'єктивність домінуючої ролі інноваційних технологій як засобів реалізації попиту інформаційного суспільства в наданні ефективного доступу до засобів навчання та забезпеченні його неперервності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема технологізації освіти знайшла своє відображення ще в працях А. Дистервега, Д. Дьюї, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та в подальших дослідженнях вже сучасних педагогів та методистів: В.П. Безпалька А.П. Блонського, Г.О. Ващенко, М.О. Данилова, Г.А. Львіна, М.В. Кларіна, О.М. Пехоти, Т.К. Селевка та інших, де значна увага приділяється теоретичному обґрунтуванню актуальності інноваційних технологій, їх значимості в освітньому процесі.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Означена стаття присвячується теоретичному обґрунтуванню найбільш ефективних інноваційних технологій, що забезпечують вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів і результативність процесу засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. У процесі дослідження з'ясувано, що поняття «інновація» характеризує не лише створення і поширення новацій у навчально-виховний процес, а і такі перетворення, які є суттєвими та супроводжуються змінами у видах діяльності і стилі

мислення як викладача, так і студента. Інноваційні технології перетворюють характер навчання відносно таких його суттєвих якостей, як цільова орієнтація, характер взаємодії викладача і студента, їх позицій у процесі навчання. Таким чином, уведення інноваційних технологій у навчальний процес дозволяє якісно його змінити [2]. Інноваційні методи навчають працювати над великою кількістю різноманітних джерел інформації та розвивають інтелектуальний потенціал, і студенти, як наслідок, здобувають уміння логічно і образно мислити, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати і узагальнювати.

Аналізуючи впровадження інноваційних технологій, мету й завдання поставлені педагогічними колективами деяких ВНЗ, а також причини, які не дають змоги успішно реалізувати нововведення, можна зробити висновок про те, що часом вони беруться за їх впровадження не визначивши позитивне і негативне різних методик і технологій, не з'ясувавши, чи відповідають вони цілям і завданням навчального закладу і якого кінцевого результату можна очікувати. Одним із головних завдань навчального процесу у ВНЗ є також вироблення в майбутнього фахівця навичок самостійної роботи, формування інтересу і умінь оволодівати новими знаннями, здатності до творчого мислення. Практика свідчить, що найефективнішими у вирішенні даної проблеми є активні форми навчання, використання інноваційних технологій.

Численність і розмаїття активних форм роботи, які можна застосувати на заняттях, вимагає їх певної (умовної) типології. До більш частих типів робіт, що використовуються, можна визначити наступні: творчі завдання вербального та практичного характеру; складання і аналіз структурно-логічних і опорно-інформаційних схем, конспектів лекцій, заповнення текстових таблиць; моделювання різноманітних навчально-виховних ситуацій; імітаційні та ділові ігри; навчальні дискусії.

Встановлено, що особливо актуальними і ефективними є комунікативно-діалогова та інформаційна технологія. Застосування засобів інформаційної технології, а саме: сучасних проєкційних приладів, відео- та комп'ютерної техніки значно підвищують ефективність лекційних занять та сприяють вирішенню проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів. На практичних і семінарських заняттях поширення отримала також і дискусійна технологія. Вона забезпечує кращі результати там, де інші методи виявляються менш ефективними. Серед форм її проведення: «Круглий стіл» – бесіда, в якій бере участь невелика кількість студентів, відбувається обмін думками як між ними, так із аудиторією; «засідання експертної групи», на якому спочатку обговорюється намічена проблема а потім учасниками висловлюються власні пропозиції; «симпозіуми» –

обговорення, в процесі якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їхні точки зору, після чого відповідають на запитання, які побудовані на основі попередніх виступів та їх спростувань з боку учасників – представників двох суперницьких команд [1, 3, 4].

3-поміж запропонованої сьогодні великої кількості інноваційних технологій багато викладачів визнають переваги роботи в режимі інтерактиву, який найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні і безпечні умови розвитку людини, всебічно реалізує її природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично мислити, прагне реалізувати себе [1]. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

У практиці вищої школи найбільш ефективною виявилася відома інтерактивна технологія колективного обговорення – «мозковий штурм», яка широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми. «Мозковий штурм» спонукає студентів виявляти уяву і творчість, уможливує вільне висловлювання ними власних думок. Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» полягає у збиранні якомога більшої кількості ідей щодо проблеми від усіх учасників упродовж обмеженого часу [1, 3, 4]. Після презентації проблеми й чіткого формулювання проблемного питання всім студентам пропонується висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою. Усі пропозиції записуються на аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Здійснюючи узагальнення психолого-педагогічних та методичних досліджень проблеми інноваційних технологій ми дійшли висновку, що впровадження їх в практику навчання викликане реальною необхідністю змін в освіті спрямованих на особистісно-орієнтований підхід до суб'єкта навчально-виховної діяльності, підвищення ефективності процесу засвоєння знань, забезпечення раціональної організації самостійної роботи студентів. Безумовно, кожна нова технологія, яка запроваджується в навчання, потребує чималих зусиль, багато часу і засобів для реалізації.

Література:

1. Зінченко О. П. Активні та інтерактивні технології / О. П. Зінченко // Директор школи. – 2005. – №7. – С. 22–23.

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1998. – 180 с.
3. Мельник Ю. М. Сучасні технології навчання / Ю. М. Мельник // Методичний банк. – 2006. – №4. – С. 3–5.
4. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота. – К. : АСК, 2001. – 256 с.

Савицька І.

– кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України

УДК 37.013.73

СУЧАСНИЙ СТАН ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті розглядаються питання становлення, розвитку філософії освіти та освітні проблеми, які виникають у зв'язку з цим. Проаналізовано зв'язок і взаємна обумовленість глобальних проблем сучасності та кризи освіти. Доведено, що успішне подолання кризи можливе лише на основі його філософського осмислення та нової освітньої парадигми. Окреслено основні напрями розвитку гуманізації і гуманітаризації філософії освіти в сучасних умовах навчального процесу вищої школи. Зазначено, що головним змістом новітньої філософії освіти є здатність творити, реалізовувати себе в історичному просторі та часі, втілювати всі прагнення в практику. Стверджується, що основним завданням філософії освіти є реалізація гуманістичного потенціалу, покликаною у співдружності з іншими соціогуманітарними науками розв'язати цілу низку проблем — від з'ясування своїх теоретичних можливостей впливати на освітні та виховні процеси до формування конкретних рекомендацій педагогічній та просвітницькій практиці. Резюмоване, що в онтологічному відношенні філософія освіти є філософією людини і одночасно її способом буття в універсумі культури в контексті модернізації освітньої галузі України.

Ключові слова: філософія освіти, виміри філософії освіти, гуманізація і гуманітаризація філософії освіти.

Савицька І.

– кандидат философских наук, доцент кафедры философии
Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы становления, развития философии образования и образовательные проблемы, возникающие в

связи с этим. Проанализирована связь и взаимная обусловленность глобальных проблем современности и кризиса образования. Доказано, что успешное преодоление кризиса возможно только на основе его философского осмысления и новой образовательной парадигмы. Определены основные направления развития гуманизации и гуманитаризации философии образования в современных условиях учебного процесса высшей школы. Отмечено, что главным содержанием новой философии образования является способность творить, реализовать себя в историческом пространстве и времени и воплощать все стремления в практику.

Ключевые слова: философия образования, измерения философии образования, гуманизация и гуманитаризация философии образования.

Savitskaya I.

– PhD Associate Professor of Philosophy at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

MODERN STATUS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION: HUMANITARIAN AND SELF-DETERMINATION PROBLEMS

The article is devoted to the examination of the subject field of philosophy of education. It presents the differentiation between philosophy of education and signs of educational philosophy's, indicates its disorienting role in education. Connection and mutual conditionality between global problems of modern times and the crisis of education is analyzed. It is proved that successful overcoming of crisis is possible only on the basis of its philosophical comprehension and new educational paradigm. Analyzed the concept of humanization of philosophy of education, science and society. The conclusion about the role and tasks of the process of humanization. It is noted that the main content of the new philosophy of education is the ability to create, to realize itself in a historical space and time and realize all the aspirations of the practice.

Keywords: philosophy of education, dimensions of philosophy of education, humanization and humanitarian of philosophy education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Вища освіта у той чи інший спосіб забезпечує функції як світогляду, так і світоставлення. Саме тому в корпусі наук, навчальних дисциплін, педагогічних технологій та методів особливу роль відіграють світоглядні науки, насамперед, філософія. Формування світоглядно-філософської культури людини є головним покликанням вчителя [2, с.4]. Система освіти як важливий соціальний інститут в обставинах глобалізації цивілізаційних процесів виступає стратегічним фактором і умовою виживання людства. Розуміння цього в контексті творення нової гуманістично-спрямованої філософії

освіти, адекватної сучасним реаліям, є нагальною потребою часу. Актуальними завданнями звернення до цієї теми є необхідність нового підходу до освіти та зміна концептуальних меж філософії освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми переконливо свідчать про її важливість і актуальність. За останні роки з'явилась велика кількість публікацій, збірників наукових праць, автори яких досліджують різноманітні аспекти проблем філософії освіти, гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, зокрема і вищої. Ці проблеми знайшли своє відображення в науковому доробку багатьох вітчизняних вчених, зокрема В.П.Андрушенка, Г.О.Балла, В.П.Беха, С.У.Гончаренка, Л.В.Губерського, М.З.Згуровського, В.Г.Кременя, М.Михальченко, В.О.Огнев'юка, М.В.Поповича, В.В.Рибалка, М.Х.Розова, М.І.Романенка, В.В.Рубцова, Л.А.Чекаля та ін., які обґрунтували пріоритетність даних процесів в рамках переходу до особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Завдяки їх роботам виділені та обґрунтовані і різні рівні структури цієї проблеми (філософсько-антропологічний, філософсько-культурологічний, науковогностичний тощо). Всі дослідники, хоча і є прихильниками відмінних між собою концепцій гуманітарної освіти, погоджуються з тим, що саме духовна еволюція людини, її розвиток – це безальтернативний шлях розвитку вищої освіти. У той же час накопичений сучасною наукою матеріал свідчить про те, що розробка сучасних проблем філософії освіти здійснюється вельми нерівномірно, значна частина публікацій зосереджена на дослідженні важливих, однак часткових і переважно внутрішньосистемних проблем освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У сучасних умовах важливою проблемою філософії освіти постає виявлення взаємозв'язку тих складних і суперечних процесів, що визначають сутнісні напрями науково-технічного і соціального розвитку людства, з доцільним характером реформування освіти, вибору її цілей і змісту, розробки і використання адекватних педагогічних технологій. Метою цієї статті є дослідження взаємозв'язку та взаємозумовленості кризи освіти і глобальних проблем сучасності, сучасного стану філософії освіти, проблематики її гуманітаризації та самовизначення. Актуальність дослідження обумовлена потребами суспільної практики та загальними закономірностями соціокультурної трансформації суспільства, які на початку XXI століття значно загострили проблему взаємної адаптації освіти і суспільства. Актуальними завданнями звернення до цієї теми стають необхідність нового підходу до освіти та зміна концептуальних меж філософії освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Від самого початку свого виникнення і до наших днів філософія прагнула не тільки осмислити існуючі системи освіти, а й сформулювати нові цінності та ідеали освіти. У цьому зв'язку можна нагадати імена Платона, Аристотеля, Августина, Я.Каменського, Ж.Ж.Руссо, яким людство зобов'язане усвідомленням культурно-історичної цінності освіти. Цілий період в історії філософської думки називав себе Просвітництвом. Німецька філософія XIX ст. в особі І.Канта, Ф.Шлейєрмахера, Гегеля, Герберта, В.Гумбольдта висунула і обґрунтувала ідею гуманістичної освіти особистості та її самосвідомості, запропонувала шляхи реформування системи шкільної та університетської освіти. «Філософія освіти» як особлива сфера наукової діяльності, виникла у XIX ст. в англomовних країнах, передусім у США. Діяльність Джона Дьюї спонукала до того, що наявність «філософії освіти» була визнана як обов'язковий вимір компетентної, відповідальної практики в освіті. Ніхто до Дьюї так наполегливо не доводив необхідність освітньої практики, заснованої на філософських принципах. У результаті, значна спадщина Дьюї в англomовному світі сприймається як обґрунтування ідеї про те, що педагоги-практики повинні мати освітню філософію як потенційну підставу всієї освітньої думки і практики [5]. У XX ст. видатні мислителі (В.Дільтей, М.Бубер, Ф. Розенцвейг, К.Ясперс, А.Уайтхед та ін.) розмірковували про проблеми освіти, висували проекти нових освітніх інститутів. Їх спадщина – золотий фонд філософії освіти. Саме в XX столітті філософія освіти, як дитя філософії та освітнього досвіду, сформувалась як самостійна дисципліна. Відбувається становлення різних концепцій, будь-які з яких важко надати перевагу: емпірико-аналітична філософія освіти (включаючи критичний раціоналізм), педагогічна антропологія, герменевтичні напрямки (феноменологічний, екзистенціальний, діалогічний), психоаналітичні, постмодерністські, релігійно-теологічні напрямки. Проте до цих пір існують складності у з'ясуванні статусу філософії освіти, її взаємин із загальною філософією, з одного боку, і з педагогічною теорією і практикою - з іншого. Дискусія, з приводу того, що є філософія освіти - галузь знань, поле досліджень чи академічна дисципліна продовжується і сьогодні. Філософія освіти - це відповідь на кризу освіти, кризу традиційних наукових форм його осмислення та інтелектуального забезпечення, вичерпаність основ педагогічної парадигми. Філософія освіти обговорює граничні підстави освіти і педагогіки: місце і сенс освіти в культурному універсумі життя, розуміння людини та ідеалу освіченості, зміст і особливості педагогічної діяльності тощо. Сьогодні є загальноновизнаним те, що освіта в тій формі, як

вона склалася до кінця ХХ ст., не враховує пережитий нині глобальну кризу цивілізаційного розвитку, не може протистояти їй, тим більше сприяти її подоланню. Прагматичне, раціональне знання відтісняє в традиційній освіті світ духовних пошуків людських поколінь. Освіта, по суті, втрачає свій історичний сенс освіти людини, формування засобами культури її духовного образу. Вихідним пріоритетом в освіті має бути формування вільної та відповідальної особистості, здатної конструктивно вирішувати проблемні ситуації, що поєднує професійну компетентність з громадянською відповідальністю, що володіє належним світоглядом і моральною свідомістю. Саме «дефіцит» такої особистості є першопричиною всіх наших нинішніх труднощів і бід. Конструктивна точка для викладу філософії освіти – необхідність ставати філософом власної освіти. Ця ідея стосується не лише учнів, студентів, учителів та викладачів, стосовно яких її розвинуто, а майже усього суспільства. Бо хоча й не можна освіту звинувачувати у кризі того чи іншого соціуму, але брак продуктивного, критичного мислення, демократичної освіченості, культурної самодостатності становить загрозу занепаду навіть для успішного суспільства [4, с.12]. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації її змісту, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління. Ключовим завданням освіти у ХХІ сторіччі є розвиток мислення, що орієнтується на стале майбутнє [3]. Філософія освіти ХХІ століття постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки й управління знаннями в сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макроперспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання [4, с.15].

Центральна проблема, яку вирішує сьогоднішня філософія освіти при розробці ціннісних основ ціле покладання - це проблема людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності. Як правило, в сучасній практиці ця проблема формулюється як проблема гуманізації, яка полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності суспільства. У першу чергу, це питання підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню саморозвитку людини як цінності загалом, а не її окремих складових. Гуманітаризація освіти покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу. Від рівня засвоєння базової гуманітарної культури залежить розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою, на основі якої

можливий розвиток усіх сторін особистості, урахування її суб'єктивних потреб і об'єктивних умов, пов'язаних з матеріальною базою і кадровим потенціалом освіти. У зв'язку з цим самовизначення особистості у світовій культурі є стрижневою лінією гуманітаризації змісту філософії освіти.

З огляду на проведений аналіз можна твердити, що джерелом проблем для філософії освіти стають світоглядні зміни, пов'язані з трансформацією картини світу, її сучасним переосмисленням. У таких умовах освіта також неодмінно зазнає парадигмальних змін. Їх сутністю стає гуманізація та гуманітаризація освіти, а також перехід освіти на нові принципи, основою яких стає антропологічна та гуманістична зорієнтованість. Цей процес супроводжується виникненням проблем різного рівня й різних аспектів, зокрема, концептуальних, технологічних, психолого-педагогічних, інформаційних, світоглядно-ментальних. Освітня модель сучасної гуманітарної освіти має орієнтуватися на формування діалогічної свідомості й мислення, звільненого від примітивного раціоналізму, передбачаючи заглиблення в предметний зміст взаємодії різних культурних епох, форм соціокультурної діяльності та її значеннєвих спектрів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Якщо прав Аристотель і кожна людина здатна знаходити насолоду у вченні, якщо прав Дьої та впорядкування власного досвіду разом з погодженням його з іншими людьми становить природну тенденцію особистості, то викладання та вивчення філософії освіти дають привід задуматися над глибокими й важливими питаннями. Філософія освіти, що формується як спеціальна область педагогічної науки, пропонує сучасні вирішення неминущих, «вічних» питань: «освіта й суспільство», «освіта й розвиток людини», «мета освіти», — адекватні сучасному науковому знанню, орієнтовані на сучасні тенденції соціально-культурного розвитку, на гуманістичні загальнолюдські та педагогічні ідеали й цінності, адже саме якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [3]. Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової **освітньої парадигми**, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [1, с.27]. Отже, філософія освіти, реалізуючи свій гуманістичний потенціал, покликана у співдружності з іншими соціогуманітарними науками розв'язати цілу низку проблем — від з'ясування своїх теоретичних можливостей

впливати на освітні та виховні процеси до визначення головних рис «людинотворчості» в реаліях сьогодення та формування конкретних рекомендацій педагогічній та просвітницькій практиці.

Література:

1. Основи сучасної філософії освіти : навч. посіб. / В. П. Андрущенко, Д. І. Дзвінчук. – К. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 456 с.
2. Терепиший С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : моногр. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>
4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Burbules Nicholas S. Philosophy of Education [Електронний ресурс] // (Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education, Routledge Publishing). – Режим доступу :
6. <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/pshed.html>.

Данильченко С.

– директор комунального вищого навчального закладу «Макіївське педагогічне училище», здобувач Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378:373.3:371.13

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Готовність учителя до формування у молодших школярів пізнавальних інтересів – характеристика особистості педагога. Саме готовність учителя передбачає здатність педагога ставити за мету професійної діяльності розвиток пізнавальних інтересів учнів, проектувати шляхи і засоби підвищення ефективності в цьому напрямку. Формування пізнавального інтересу на сьогоднішній день є актуальною проблемою сучасної школи.

У статті доведено актуальність проблеми формування пізнавальних інтересів молодших школярів в сучасній педагогічній теорії та практиці.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, формування пізнавального інтересу, готовність до формування пізнавального інтересу.*

Данильченко С.

– директор коммуналного высшего учебного заведения «Макеевское педагогическое училище», соискатель Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Готовность учителя к формированию у младших школьников познавательных интересов – характеристика личности педагога. Именно готовность учителя предполагает способность педагога ставить целью профессиональной деятельности развитие познавательных интересов учащихся, проектировать пути и средства повышения эффективности в этом направлении. Формирование познавательного интереса на сегодняшний день является актуальной проблемой современной школы.

В статье доказана актуальность проблемы по формированию познавательных интересов младших школьников в современной педагогической теории и практике.

Ключевые слова: *познавательный интерес, формирование познавательного интереса, готовность к формированию познавательного интереса.*

Daniilchenko S.

– the headmaster of the municipal higher education institution "Makeevka Teacher Training School", the seeker of Gorlovka Foreign Languages Institute State Higher Education Establishment "Donbass State Pedagogical University"

THE FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

The teacher's readiness to the formation of junior schoolchildren cognitive interests is the characteristic of teacher's personality. The teacher's readiness assumes the ability to contemplate the cognitive interests development of pupils in the professional activity, to plan the ways and means for enhancement of efficiency in this direction. Today the formation of cognitive interests is an acute problem for modern school.

The topicality of the junior schoolchildren cognitive interests formation problem in modern pedagogical theory and practice is proved in this article.

Keywords: *cognitive interest, formation of cognitive interest, readiness to the formation of cognitive interest.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Головна мета сучасної школи полягає в ефективній передачі найціннішого і найактуальнішого досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Але

школа як і раніше ще залишається орієнтованою на просте накопичення знань умінь і навичок, а методи навчання багатого в чому залишаються репродуктивними.

У більшості випадків пізнавальний інтерес використовується вчителем тільки як засіб організації навчального процесу, як збуджувач пізнавальної діяльності. Не витримана тенденція до пошуку шляхів формування інтересу до пізнання в молодшому шкільному віці. Це пояснюється тим, що на практиці недостатньо використовуються сучасні технології, шляхи формування пізнавальних інтересів, які напрацьовані психолого-педагогічною наукою.

Важливість цієї проблеми вбачається ще й у зв'язку з падінням інтересу школярів до навчання в масовій школі, тим паче в початковій школі. Спеціально організовані дослідження вчених констатують, що природний пізнавальний інтерес дитини, яка вперше прийшла до школи, в більшості випадків поступово гасне, а у низки школярів з'являється стійке небажання вчитися. Тому формування пізнавального інтересу є однією з актуальних проблем сучасної школи. Педагогічною наукою доведена необхідність теоретичної розробки цієї проблеми і здійснення її практикою навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Особливості пізнавального інтересу і проблеми його розвитку отримали достатньо широке освітлення в педагогічній і психологічній літературі, де визначають його як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (С.Т. Шацький, В.Н. М'ясищев, В.Г. Іванов, Н.Г. Морозова). В дослідженнях П.Ф. Каптерева, Е.Г. Юдіна, В.С. Швириєва, Л.П. Буєвої, А.Н. Леонтьєва, В.П. Зинченко пізнавальний інтерес логічно взаємозв'язаний з конкретною діяльністю.

Проблема формування пізнавального інтересу і організація цього процесу відображена в роботах М.Н. Скаткіна, Г.І. Щукіної, А.М. Магюшкіна, Л.А. Аристової, В.С. Біблера, А.В. Брушлинського, Г.А. Давидової.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні і розкритті змісту загальних підходів до проблеми формування пізнавального інтересу молодших школярів, що забезпечить приведення системи цієї роботи у відповідність із потребами сучасної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз вивчення проблеми формування пізнавального інтересу показує, що, не дивлячись на певний рівень теоретичної і практичної розробленості, недостатньо розглянуті такі аспекти, як формування його в процесі профільної освіти,

шляхи і засоби, форми і методи стимулювання потреби у учнів до пізнання складного світу взаємодії людини і природи, в процесі вивчення предметів початкової школи.

Формування пізнавального інтересу обумовлено змістом освіти, в якій мета навчання учнів направлена на формування активної особистості; формування пізнавального інтересу здійснюється цілеспрямованою організацією навчальної діяльності школярів, в процесі постановки і рішення творчих і проблемних задач; шляхом створення певних педагогічних умов, що включають цілісний, діяльний підходи.

Засобом, здатним активізувати діяльність школяра, є спонукання інтересу.

Людина з навколишнього світу вибирає далеко не все, а тільки те, що є для нього більш значущим. Саме тому, слід замислитися над тим, щоб особливо важливе і значуще в навчанні представити в цікавій для учнів формі. Пізнавальний інтерес, за словами Г.І. Щукіної, характеризується об'єктивними умовами появи і формування, являє собою внутрішній своєрідний процес самої особистості. Обмежувати трактування пізнавального інтересу його зовнішнім впливом на школяра, розуміти його лише як засіб навчання – необачно, вважає автор. [7]

Пізнавальний інтерес як засіб навчання стає надійним тільки тоді, коли використовується в арсеналі засобів розвиваючого особистісно орієнтованого навчання, прокладає шлях паросткам нового в розвитку учнів, відкриває його перспективи. Безперечним є той факт, що будь-яка наука сама по собі є захоплюючою, але тільки для того, хто заглибився в неї, хто опанував її методи. Але початком усякого пізнання є почуття подиву, що викликають наступні елементи цікавості:

- новизна;
- незвичність;
- несподіванка;
- дивина;
- невідповідність колишнім уявленням.

Ці особливості є найсильнішими збудниками пізнавального інтересу. Цікавість в якості стимулу пізнавального інтересу виступає і як засіб навчання, і як засіб популяризації наукових знань, з одного боку, робить наукові знання доступними, з іншого боку, сприяє кращому протіканню пізнавальних процесів людини, активізації його мислення, загострення емоційного ставлення до предмета пізнання. Але, як будь-який засіб, інтерес може давати різний ефект залежно від багатьох умов свого застосування. Цікавість може зникати зі зникненням відповідної ситуації, але вона може вести і до стійкого пізнавального інтересу.

У роботах Р. Г. Лемберга проаналізовано можливі результати атракційних прийомів введення в тему уроку, пізнавальна цінність яких дорівнює нулю. Інтерес - важливий, і, в той же час, досить гострий засіб навчання. Щоб мати надійний ефект його використання, необхідне правильне розуміння інтересу як чинника, який впливає на психічні процеси учнів та ясне усвідомлення учителем мети використання інтересу на кожному етапі уроку. Тому призначення інтересу в навчальному процесі може бути дуже різноманітним. [2, с.11-22]

Аналіз підходів щодо обґрунтування проблеми формування пізнавального інтересу в історії педагогічної думки дає можливість виділити два найбільш загальні напрями, у межах яких вона розглядалася протягом багатьох століть: *гуманістично-орієнтований* (філософи та просвітителі Арістотель, Демокріт, Квінтіліан; Ф.Рабле, М.Монтень, Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, Дж. Локк; український філософ – просвітитель Г.С. Сковорода, прогресивні педагоги XIX століття Х.Д. Алчевська, М.П. Драгоманов, Н.В. Левицький, М.І. Пирогов, П.О. Куліш; вітчизняні і зарубіжні педагоги XX століття О. Декролі, Дж. Дьюї, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, М. Монтесорі, О. Музиченко, С. М. Русова, С.Л. Рубінштейн, В.О Сухомлинський, А. Фер'єр, С.Т. Шацький й інші) і *науково-дидактичний* (видатні педагоги минулого Я. А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, А.-Ф. Дістервег, російські педагоги та психологи К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, Л.В.Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Е.С. Рабунський, сучасні вітчизняні науковці В.М. Галузінський, І.А. Зязюн, О.М.Пехота, С.О. Сисоева, Г.І.Щукіна та ін.). У різні періоди розвитку педагогічної науки визначені напрями існували одночасно, переплітаючись, взаємодіючи і доповнюючи один одного.

В роботах Щукіної Г.І. пізнавальний інтерес виступає як найцінніший мотив навчальної діяльності школярів, і це найбільш суттєвий його прояв. Пізнавальний інтерес має свій предмет, в ньому зрозуміло та чітко виражена спрямованість на певну предметну галузь для глибшого пізнання, до якої школяр прагне. В мотиві виражено вплив об'єктивного світу на людину, яка не тільки відбивається в його свідомості, але й народжує прагнення до пізнання як внутрішню потребу людини. Звідси з'являється допитливість і прагнення до знання. [6]

Пізнавальний інтерес, на думку науковців, фігурує серед інших мотивів навчання школяра як мотив, якому віддається перевага. Особливістю пізнавального інтересу як мотиву навчання школяра є те, що в ньому немов поєднується план «знаних» і «реальних» мотивів. Пізнавальний інтерес виступає в педагогічних явищах і як мета, і як засіб. Він постійно підтримується та підкріплюється системою виховання і навчання, сприяє

позитивній спрямованості школяра, позиція якого в школі, в колективі товаришів, в сім'ї, в інших колективах стає завжди дуже виграшною.

Будучи сильним мотивом навчання, пізнавальний інтерес, створюючи «внутрішнє середовище» розвитку, істотно змінює саму діяльність, впливає на її характер протікання та результати.

Н.А. Менчинська відзначала, що пізнавальний інтерес виявляється і формується тоді, коли «...у школяра прокинулася потреба у використуванні тієї або іншої операції як засобу рішення поставленої задачі». Крім того, пізнавальний інтерес – це не тільки інтерес до знань, але і до засобів їх добування і застосування. Отже, позиція Н.А. Менчинської відносно пізнавального інтересу в тому, що пізнавальний інтерес формується в проблемному навчанні. [3, с. 29–38]

В педагогічній психології пізнавальний інтерес розглядається як засіб навчальної діяльності. Якщо з навколишнього світу людина відбирає тільки те, що є для нього більш значущим, то слід задуматися над тим, щоб особливо важливе і значне в навчанні учнів, – представити в цікавій для них формі.

Безсумнівно, що працювати легше і приємніше з активним, допитливим учнем. Активність, допитливість – все це різні аспекти вираження якостей особи, в основі яких лежить пізнавальний інтерес.

Будучи стійкою рисою особистості школяра, пізнавальний інтерес визначає його активність у навчанні, ініціативу в постановці пізнавальних цілей.

Не дивлячись на те, що в другій половині XIX в. практика навчання, школа з її сухістю і формалізмом відставали від вимог життя, педагогічно-методисти все частіше, звертаючись до дидактичних основ викладання предметів, зачіпали проблему інтересу. Методична думка була одностайною в тому, що викликати інтерес до навчання бути особливо важливо на первинному його етапі.

Н.А. Корф, видатний діяч початкової школи цього періоду, ідентифікував інтерес з відчуттям задоволення і звертав увагу на методичні прийоми, які надавали дітям це відчуття задоволення від відчуття просування і власної сили, яке викликає у свою чергу волю і увагу.

Але прогресивні ідеї було важко застосувати на практиці внаслідок незадовільної підготовки вчителів, особливо початкової школи, її консерватизму, перевантаженості програм, важкого матеріального становища народного вчителя.

На цю проблему звертав свою увагу В.О. Сухомлинський. Саме тому він вважав, що починати роботу з розвитку пізнавальних інтересів у дітей слід з формування інтересу до здобуття знань у самого вчителя. [5]

Практичне застосування прогресивні ідеї з проблеми інтересу в навчанні знаходимо в досвіді педагогів С.Т. Шацького і А.С. Макаренка.

Шацький С.Т. приділяв найсерйознішу увагу проблемі інтересу в навчанні, вважаючи, що школа повинна спиратися на прагнення дітей вчитися.

А.С. Макаренко розкривав деякі методичні прийоми підтримки і розвитку інтересу: підказка, що викликає здогадку, постановка цікавого питання, введення нового матеріалу, розгляд ілюстрацій, що наштовхують на питання, тощо. Він вважав, що життя і праця дитини, зміст освітньої роботи повинні бути пронизані інтересом.

Подальша розробка проблеми інтересу була пов'язана з переходом на класно-урочну систему навчання.

Амонашвілі Ш.А. розробляв проблему інтересу в навчанні шестирічок. Лабораторією експериментальної діалектики НДІ педагогіки Грузії під керівництвом Ш.А. Амонашвілі було розроблено психолого-педагогічні основи, закладені в експерименті з навчання шестирічок, накопичені прийоми стимулювання пізнавальних інтересів дітей (навмисні «помилки» вчителя, задачі на увагу, письменництво казок, задачі на порівняння і т.д.) [1].

Сьогодні проблема інтересу все ширше досліджується в контексті різноманітної діяльності учнів, що дозволяє творчо працюючим вчителям, вихователям успішно формувати і розвивати інтереси учнів, збагачуючи особу, виховувати активне відношення до життя.

Багато учених розглядали пізнавальний інтерес через «призму діяльності». Указуючи на зв'язок інтересу з діяльністю, П.Ф. Каптерев відзначав у своїх працях: «Інтерес є прагнення до певної діяльності» [4, с. 71–77]. Далі пізнавальний інтерес все більш глибоко досліджується як активізатор діяльності, що впливає на свідомість, відношення учнів до навчання, навчального процесу, вчителя.

Процес становлення пізнавального інтересу як стійкої риси особистості ефективніше відбувається в колективі. Будучи стійкою рисою особистості, пізнавальний інтерес визначає характер не тільки пізнавальної, але і громадської спрямованості. Пізнавальний інтерес сприяє формуванню позиції особистості. Як і будь-яка інше властивість особистості, пізнавальний інтерес формується в діяльності, причому не ізольовано, а в тісній взаємодії з потребами та з іншими мотивами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, роль пізнавального інтересу в процесі організації навчальної діяльності в тому, що він і в навчанні, і в будь-якому виді діяльності є носієм зовнішніх і внутрішніх ресурсів, об'єктивних і

суб'єктивних чинників ефективної спільної діяльності вчителя і учнів. Будучи глибоко особистою якістю і для вчителя, і для учнів, пізнавальний інтерес з особливою ясністю демонструє об'єктивні цінності знань, умінь і в цілому процесу навчання, виховання й освіти в цілому.

Необхідно усвідомлювати, що вміння формувати пізнавальні інтереси у школярів повинно стати особистісною якістю і професійним умінням учителя, які є запорукою формування пізнавального інтересу у дітей.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986.
2. Лемберг Р. Г. Слить в единый поток воспитание и обучение / Р. Г. Лемберг // Советская педагогика. – 1963. – №11. – С. 11-22.
3. Менчинская М. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы / М. А. Мечинская // Советская педагогика. – 1968. – №6. – С. 29–38.
4. Капетерев П. Ф. Последняя образовательная реформа / П. Ф. Капетерев // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 71–77.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – К. : Рад. шк., 1988.
6. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Шукина – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
7. Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Шукина. – М. : Педагогика, 1988. - 203 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Омельченко С.</i>	3
ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНА СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ	
<i>Барно О.</i>	9
НОВІТНІ ПІДХОДИ В МОДЕЛЮВАННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ У ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ	
<i>Зня Л., Білоус А.</i>	19
ПРОФЕСІЙНІ МОТИВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОНАВЧАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
<i>Кучерявий А.</i>	28
ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	
<i>Романчук Н.</i>	33
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
<i>Smelianska V.</i>	40
GRAPHIC ORGANIZERS AT AN ENGLISH HOME-READING LESSON	
<i>Райченко Т., Авдей Е.</i>	46
ДЕЛОВАЯ ИГРА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ	
<i>Олендр Т.</i>	52
Огляд методів навчання ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)	
<i>Гусаченко Л.</i>	58
ВІТЧИЗНЯНІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ	
<i>Дзевницька Л.</i>	66
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРЬОХФАЗОВОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ	

Борисова А. 72
СКЛАДОВІ СФОРМОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Зайцева І. 79
ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОГО
СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Панова С. 85
РОЛЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МАТЕМАТИКИ

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Денисова Т. 91
МОНІТОРИНГ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ У ДОНЕЦЬКІЙ
ОБЛАСТІ

Гаврілова Л., Сергієнко В. 96
ЕЛЕКТРОННІ ПІДРУЧНИКИ Й ПОСІБНИКИ З ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА: ВИЗНАЧЕННЯ, СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ПРИНЦИПИ Й
ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ

Анісімова А. 106
ВПРАВИ НА МІЖМОВНІ ЗІСТАВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ
ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ І ПОСИЛЕННЯ ТРАНСФЕРУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іванченко Л., Іванченко С. 113
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У
ПІДЛІТКІВ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ І
СПОРТОМ

Карпенко Н. 122
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ
ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА

Колода С. 129
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ
БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бочарова О. 137
ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЛЬЩІ

<i>Бабенко І</i>	147
АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В США ТА УКРАЇНІ	
<i>Борін К</i>	154
ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
<i>Горбильова О</i>	159
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ШКОЛАХ ІНДІЇ	
<i>Гулей М</i>	171
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ	
<i>Полякова Я</i>	177
РЕЛІГІЙНА ОСВІТА В ЧЕХІЇ	
<i>Кательницька М</i>	183
ДЕСЯТЬ КРОКІВ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США НА ШЛЯХУ ДО СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	
<i>Куркчі Є</i>	191
КОУЧИНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ	
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА	
<i>Бондаревская Е</i>	196
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СИСТЕМА СТРОИТЕЛЬСТВА БУДУЩЕГО	
<i>Алфімов В</i>	204
ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОВГОЛІТТЯ ВЧИТЕЛІВ	
<i>Медведовська Т</i>	210
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
<i>Савицька І</i>	214
СУЧАСНИЙ СТАН ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ	
<i>Данильченко С</i>	220
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	

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 Українській 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 колонититули, 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 – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмили Анатоліївни Черкашиній, Кафедра педагогіки вищої школи, Донбаський 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 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 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 сісемоутворюючого 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, сісемоутворюючий 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. Shevchenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

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

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сісемоутворюючого 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 підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная 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, унеможливує подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К.,2007.–71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2строки)

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 прейскуранту 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 Саяпіна 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 Sayapina 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 клавишу «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 всячих 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. Кращі 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	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. 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.
Два автори	1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с. 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.
Три автори	1. Мацько Л. І. Стилiстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.
Чотири автори	1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвицький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. — 106 с. 2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздев, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.
П'ять і більше авторів	1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Лушчихина І. М. і др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с. 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.
Без автора	1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. текст В. Клош]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с. 2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с. 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.
Багатотомний документ	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. 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.
Матеріали конференцій, семінарів	1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с. 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.

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 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 навчальної літератури, 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 конвєрсів : 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.nbuu.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.nbuu.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

(Спецвипуск 13)

Частина I

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

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.***

Видавничий центр ДДПУ спільно з видавництвом ГПМ.
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19;
84626, м. Горлівка, вул. Рудакова, 25.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Донбаський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки
вищої школи.

Тел.: (06262) 3–98–16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Підписано до друку 26.09.2013 р. Формат 60x84 1/16.
Ум. друк. арк. 14,06. Друк лазерний. Зам. № 820. Накл. 300 прим.

Надруковано в ТОВ «Цифрова типографія»
Адреса: м. Донецьк, вул. Челюскінців, 291а, тел.: (062) 388-07-31, 388-07-30