

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 13 Частина II



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 13)

Частина II

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 II

Слов'янськ – 2013

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Спецвип. 13. – Ч. II. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 226 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.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА

Алфімов Д.

– доктор педагогічних наук, зав.кафедри управління освітою Донецького національного університета

УДК 37.018.2

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРА У ШКОЛІ

У статті розкриваються напрямки підготовки вчителів до виховання лідера-школяра.

Ключові слова: підготовка педагогічних кадрів, лідер-школяр, предметні та метапредметні компетенції.

Алфімов Д.

– доктор педагогических наук, зав. кафедрой управления образования Донецкого национального университета

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ ЛИДЕРА В ШКОЛЕ

В статье раскрываются направления подготовки учителей по воспитанию лидера-школьника.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, лидер-школьник, предметные и метапредметные компетенции.

Alfimov D.

– candidate of pedagogical sciences associate professor department of education DonNU

TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNELS ON EDUCATION OF LEADER AT SCHOOL

In the article work assignments open up with pedagogical shots on preparation and education of leader- schoolboy.

Keywords: training of pedagogical personnels, leader- schoolboy, subject and metaobject competencies.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблеми пошуку ефективних шляхів формування особистості й громадянина в нових умовах є особливо важливими для загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності якого безпосередньо завершується на рівні сформованості в учня певних особистісних якостей. Мета освіти сьогодні полягає у вихованні особистості лідера. Виховання такої людини передбачає, насамперед, «прищеплення» учневі нової психології – психології особистості лідера, яка має необхідні організаторські здібності,

цілеспрямованої, рішучої, конкурентоспроможної людини, яка посідає центральне місце у структурі міжособистісних відносин, приймає відповідальні самостійні рішення, прагне до досягнення успіху, здатна до постійного саморозвитку, самоствердження і самореалізації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки педагогічних кадрів до виховання в учня лідера, лідерських якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання професійної компетентності і педагогічної майстерності людини, в тому числі і педагога у вітчизняній психолого-педагогічній літературі досліджуються багатьма авторами (В.Андреев, І.Коглярова, І.Ліпсіп, С.Макаров, А.Маркова Є.Павлютенков, В.Тарасов). Однак проблема цілеспрямованої підготовки вчителя щодо виховання особистості лідера-учня потребує поглибленого дослідження, систематизації й теоретичного узагальнення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вибір напрямків підготовки педагогів до виховання учня-лідера здійснюється різними шляхами, але основним є організація і проведення на належному рівні методичної роботи з педагогічними кадрами, виявлення найбільш істотних недоліків педагогічної практики, якими є: класичність знань; традиційність підходів у роботі зі школярами; формальність інтересу до досягнень сучасної педагогічної науки; недостатній рівень рефлексивності; уповільнене прийняття змін пріоритетів, навіяних часом.

Головною метою при цьому є розвиток, вдосконалення і підвищення професійної майстерності та рівня психологічної підготовки педагогічних кадрів, активізація їх творчого потенціалу.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити основні напрямки підготовки педагогічних кадрів щодо виховання лідера в школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа – школа лідерів, що вчить дітей через включення до продуктивної трудової діяльності, що стимулює їхнє ознайомлення з досягненнями науки й техніки, освоєння ними досягнень людської культури, привчає до ефективного співробітництва, розвиває самодисципліну, учить приймати самостійні відповідальні рішення, забезпечує органічну єдність шкільного виховання й навчання із найширшими процесами, що соціалізують освіту з повсякденним життям дітей.

Серед багатьох завдань, що стоять перед всіма трьома ступенями сучасної загальноосвітньої школи – є виховання у школярів лідерських якостей. Це завдання характеризує прагнення сучасної освіти України до інтеграції у світове й європейське співтовариство, виховання особистості,

але за умови власного самовдосконалення. Тобто лідер не тільки для інших, але і для себе.

Лідерська самореалізація – важливий аспект функціонування творчої особистості. Творцю мало створити творчий продукт – треба ще його вміти презентувати і навіть добитися його впровадження.

Слід підкреслити, що загальноосвітня школа завжди намагалася виховувати лідерські якості школярів, створюючи для цього різноманітні умови. Численні суспільно корисні справи, органи учнівського самоврядування, система громадських доручень у школі та за її межами тощо – все це поле для самовираження особистості.

Для виконання такого завдання загальноосвітньої школи як виховання лідерських якостей школярів, необхідна інтегрована навчальна і позанавчальна діяльність дітей, що вимагає консолідованих зусиль багатьох соціальних суб'єктів: школи, сім'ї, позашкільних закладів, громадських об'єднань, включаючи і дитячо-юнацькі рухи і організації. Але провідна, змістовно визначальна роль у цій консолідації належить педагогічному колективу загальноосвітньої школи.

Концепція формування нової школи безпосередньо пов'язана із серйозними змінами в змісті підготовки педагогічних кадрів. Стандарти другого покоління міняють філософію педагогічної освіти. Її метою стає створення умов для продуктивного й досить швидкого розвитку особистості вчителя, що володіє лідерськими якостями й здатного на професійному рівні виховати ці якості (а також ті, які будуть потрібні в майбутньому) у представників нових поколінь. Учитель стає зразком особистісного розвитку. Учитель не той, хто вже досяг вершин людського життя, а той, хто піднімається до них, беручи з собою своїх учнів і разом з ними перемагаючи всі труднощі особистісного росту й соціального розвитку.

Лідерські якості особистості формуються з дитинства батьками й учителями й тільки тоді, коли батьки й учителі самі є їхніми носіями. Такі якості неможливо передати як інформацію. Вони прищеплюються людині іншою особистістю, що володіє такими якостями. Виховати лідера, майбутнього відповідального сім'янина й професіонала, створити основу для успішної соціалізації у високотехнологічному, стрімко мінливому світі здатний тільки вчитель, що володіє цими якостями й, більше того, що постійно здобуває нові корисні якості.

До сучасного педагога висувуються вимоги нового часу:

- володіння сучасними технологіями розвивальної освіти, що визначають нові параметри школи XXI ст.;

- пріоритет антропоцентричного підходу до процесу навчання й виховання дітей і молоді, орієнтованого на розвиток креативної особистості-лідера;

- здатність бачити різноманіття учнів, враховувати в навчально-виховному процесі вікові, індивідуальні й особистісні особливості різних дітей і реагувати на їхні потреби;

- здатність спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу;

- здатність поліпшувати середовище навчання, проектувати психологічно комфортне освітнє середовище;

- здатність супроводжувати професійну кар'єру учнівської молоді.

Щоб досягти позитивних результатів у запровадженні технологій виховання кожен педагогічний колектив має пройти крізь багаторівневу систему підготовки педагогічних працівників:

- інформаційну з теоретичною підготовкою;

- організаційну, практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці;

- рефлексивну із самостійною роботою вчителів щодо осмислення і творчого аналізу результатів експериментальної роботи;

- корекційну, спрямовану на поповнення знань та практичних навичок учителів, необхідних для подолання труднощів, що виникли;

- методологічну, що передбачає підготовку педагогів-тренерів, які можуть навчати інших, створювати свої майстер-класи.

Сучасній загальноосвітній школі потрібні педагоги, які як глибоко володіють психолого-педагогічними знаннями й розуміють особливості розвитку школярів, так і є професіоналами в інших областях діяльності, здатні допомогти учням знайти себе в майбутньому, стати лідерами, самостійними, творчими й упевненими в собі людьми. Чуйними, уважними і сприйнятливими до інтересів школярів, відкритими до всього нового вчителями – ключова особливість сучасної школи.

Педагоги, які працюють у сучасній загальноосвітній школі, поряд із предметними компетенціями мають володіти метапредметними (здатність працювати з різними видами інформації, аналізувати проблеми, ставити завдання й ін.) і, що досить важливо, особистісними компетенціями. Це означає, що вчителі, які будуть починати роботу в нових умовах, повинні діяти у двох важливих напрямках:

- по-перше, необхідний для сучасної школи вчитель повинен не тільки бездоганно викладати навчальний матеріал за своїм предметом, але й формувати на цьому матеріалі всі три типи необхідних компетенцій, тобто володіти способами організації діяльності дітей і дорослих, сензитивних для конкретного віку. Особливе значення це має для педагога загальноосвітнього навчального закладу, оскільки формування відповідних

компетенцій у цих роках прямо залежить від форм взаємодії й спілкування дитини з дорослими й дітей між собою, від форм їх спільної (розподіленої) діяльності;

- по-друге, підготовка вчителя для сучасної школи пов'язана з підготовкою на основі діяльнісно-компетентнісного підходу. Тут невід'ємною є система психологічної підготовки всіх педагогічних кадрів. Психолого-педагогічна підготовка виступає фундаментальною науково-методичною й практичною базою для підготовки вчителя, здатного працювати із проблемами дітей і дитинства в цілому як на метапредметному, так і на особистісному рівні.

Діяльність з підготовки педагогів до виховання учня-лідера має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і аналізу результатів навчально-виховного процесу. Ми реалізуємо це через колективні та індивідуальні форми її організації. До колективних форм відносимо конкурси, тренінги, спецкурс, науково-практичні конференції, педагогічні виставки тощо. Індивідуальні форми включають наставництво, консультування, роботу над індивідуальними науково-методичними проблемами. Але при всій різноманітності форм організації роботи розв'язати завдання з підготовки педагогів можна лише через надання педагогам права вільного вибору тих форм, які максимально враховують їх потреби, запити та інтереси.

У процесі роботи використовуємо як традиційні, так і нетрадиційні форми і методи: засідання, ділові педагогічні ігри, лекції, доповіді, практичні заняття тощо.

Під час роботи з педагогічними працівниками практикуємо проведення ділових педагогічних ігор, які є активними формами вільного професійного самовияву педагогів, що реалізується шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних. Ділові ігри, як свідчить практика, допомагають наблизити навчання до педагогічної практики. Це стимулює учасників гри до переосмислення аналогічних ситуацій, що виникали свого часу в їхній практичній діяльності, та адекватно оцінити їх.

Втім, традиційні моделі у той час, коли сьогодення вимагає персоніфікації і адресності при організації безперервної освіти та самоосвіти вчителів і породжує нові підходи до цього процесу, виявляються мало ефективними. Необхідно використання технології активного й інтерактивного навчання вчителів, сутність якого полягає в актуалізації внутрішньої активності педагога щодо організації самоосвітньої діяльності.

Використання таких сучасних освітніх технологій, як технології проведення дискусії й модератії, проектні технології, рішення конкретних (типових) професійних завдань, кейсів-технології, сприяє вихованню в

школярів лідерських якостей, здатності вести діалог, відстоювати свою точку зору, аргументувати власну позицію, сприймати обгрунтовану критику, знаходити й обгрунтовувати проблему, знаходити кілька варіантів рішення, обгрутовувати вибір рішення, оцінювати обране рішення.

Отже, у будь-якій навчально-виховній роботі самі педагоги мають бути прикладом лідера. І тільки тоді буде досягнутий найвищий рівень сформованості ключових компетентностей учнів, сформована їхня готовність до безперервної освіти, розвитку, виконання свого громадянського обов'язку, здійснення відповідального морального вибору, здатності до рефлексії.

Інтегративний характер компетентностей вимагає узгодження роботи всього педагогічного колективу, переоцінки цінностей професійної діяльності. Знання перестає бути ціллю, воно стає засобом, яке забезпечує виконання більш складних завдань розвитку особистості. Освітні результати загальноосвітньої школи сьогодні – це збільшення особистісних ресурсів учнів і це збільшення має нарощуватися від класу до класу, від одного вікового періоду до іншого. Останнє потребує наступності у діяльності всіх ланок загальноосвітньої школи, врахування нових реалій сьогодення щодо її результатів.

Зауважимо також, що у сучасних умовах необхідний такий підхід до системи середньої освіти, що, з одного боку, буде задовольняти вимоги соціуму у високоякісних фахівцях, а з іншого боку – підвищить мотивацію учнів до навчальної й майбутньої професійної діяльності, забезпечить їх необхідними знаннями, вміннями, навичками. Забезпечення реалізації зазначених домінант є необхідною передумовою ефективності виховання лідерських якостей школярів, взаємодії учителя та учня.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, ми розглянули напрями у підготовці педагогів до виховання учня-лідера. Кожен спеціаліст має поповнювати, поглиблювати та вдосконалювати свої знання. Щоб успішно вирішувати завдання, які стоять перед сучасним вчителем, щоб бути для учнів завжди цікавою людиною, треба постійно навчатися самому. Вчитель має активно працювати над собою – це залог професійного успіху. Вчитель має обов'язково займатись самовихованням і бути прикладом для шкільного загалу і для учнівських лідерів перш за все.

Література

1. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования / Г. А. Бордовский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 60–66.
2. Данилова Л. Формувати особистість нового типу / Л. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С. 59–64.

3. Константинов Н. История педагогики : учебник для студ. пед. ин-тов. / Н. Константинов. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 55–59.
5. Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сбитнева Вероника Борисовна. – Ижевск, 2006. – 205 с.
6. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.
7. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

Бельмаз Я.

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.371.15

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі професійної етики викладачів вищої школи. Розглядаються основні блоки функціонування професійної етики викладача вищої школи. Автор доводить вплив професійної етики на формування особистості студента.

Ключові слова: педагогічна етика, професійна етика, викладач вищої школи, моральність, гуманізація.

Бельмаз Я.

– доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой практики речи и информационных технологий Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме профессиональной этики преподавателя высшей школы. Рассматриваются основные блоки функционирования профессиональной этики преподавателя высшей школы. Автор доказывает влияние профессиональной этики на формирование личности студента.

Ключевые слова: педагогическая этика, профессиональная этика, преподаватель высшей школы, нравственность, гуманизация.

Belmaz Y.

– a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Chair Of English Language Practice and Information Technologies of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

ON THE ISSUE OF PROFESSIONAL ETHICS OF A HIGHER EDUCATION TEACHER

The article deals with the issue of professional ethics of a higher education teacher. The main sets of functioning professional ethics of a higher education teacher are examined. The author proves influence of professional ethics on formation of student's personality.

Key words: *pedagogical ethics, professional ethics, higher education teacher, morality, and humanization.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В умовах гуманізації освіти на викладача вищої школи покладається місія передачі духовного, соціального та професійного досвіду молодому поколінню. Викладач вищої школи має сприяти моральному та духовному розвитку студентів, формувати зрілу високоморальну особистість, здатну повноцінно функціонувати у сучасному світі. З огляду на це і сам викладач має бути моральною людиною, мати певний рівень громадянської активності, відповідальності, справедливості, толерантності тощо. У цьому контексті варто розглянути такі поняття як «професійна етика викладача вищої школи», «педагогічна етика викладача вищої школи».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної етики розглядається цілою низкою педагогів, психологів та філософів (Ш. Амонашвілі, В. Андреев, І. Бех, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, А. Макаренко, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Т. Сущенко). У своїх працях науковці торкаються питань формування моральної свідомості педагога, значення особистісних якостей педагога у професійній діяльності, окремих аспектів педагогічної етики вчителя в умовах демократизації та гуманізації суспільства.

Не залишилася поза увагою і етика викладача вищої школи. У сучасній педагогічній науці вивчаються вимоги до викладача вищої школи, особливості спілкування зі студентами, система цінностей викладача вищої школи тощо. Також порушується питання щодо укладання етичного кодексу викладача вищої школи (Н. Бойченко).

Формулювання цілей статті. Мета нашої статті – висвітлити особливості професійної етики викладача вищої школи та довести її важливість у професійній діяльності професорсько-викладацького складу.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Педагогічна етика – це

сукупність норм і правил поведінки педагога, що забезпечує моральний характер педагогічної діяльності та взаємовідносин, обумовлених педагогічною діяльністю [5].

Педагогічна етика – це наука, яка вивчає походження, природу, сутність, структуру, функції й особливості прояву моральності у педагогічній діяльності [5].

Відповідно до викладача вищої школи, професійна етика визначає сутність морально-етичного аспекту діяльності викладача та проявляється у відносинах зі студентами, колегами, адміністрацією. Професійна етика викладача вищої школи обумовлена специфікою його діяльності.

Виділяють декілька основних блоків функціонування професійної етики у вищій школі:

1. Етика відношення до своєї праці, яка включає усвідомлення відповідальності перед студентами, колегами та всією педагогічною спільнотою за вибір стратегій, тактик навчання, використання власного наукового та педагогічного досвіду у своїй діяльності.
2. Етика взаємовідношень викладача та студентів.
3. Етика взаємодії з колегами в процесі досягнення спільної мети.
4. Етика наукової творчості, що зумовлена особливістю викладача виконувати функцію вченого [7].

Усі зазначені аспекти пов'язані один з одним. Отже, проаналізуємо кожен з них більш детально.

Для педагогіки вищої школи характерним є високий рівень професіоналізму викладачів, їх самостійний особистий внесок у свою галузь знань, більше свободи у модифікації загальноприйнятих програм і стандартів. Саме тому викладачів вищої школи заохочують до створення авторських програм, розробки спецкурсів тощо. У цьому контексті на перший план виходять такі вимоги і цінності, як свобода творчості, поєднання навчально-методичної та наукової діяльності, більш персональна відповідальність за результати навчання студентів.

Взаємодія у системі «викладач-студент» має ґрунтуватися на гуманістичній та демократичній основі. Як зазначає І.Д. Бех, сучасна педагогічна етика проголошує головний принцип взаємодії викладачів і студентів – це суб'єкт-суб'єктна основа, що ґрунтується на діалозі учасників. Діалогічна взаємодія характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера по спілкуванню [2].

На думку Л.О. Сущенко, в процесі діалогу викладач і студент – це рівноправні партнери, які поєднані спільністю мотиву діяльності та пов'язані відносинами співавторства, взаємної підтримки і взаємодопомоги. Викладач повинен визнавати право особистості на свій

варіант відповіді, на помилкове судження, підкреслюючи в такій ситуації важливість роздумів студентів [6, с. 377].

Професійна підготовка має ґрунтуватися саме на етико-гуманістичних законах і принципах. Гуманістично зорієнтована підготовка майбутнього фахівця є передумовою ефективної професійної діяльності [6, с. 378].

Згідно нещодавніх соціальних даних щодо вимог студентів до викладачів, останнім часом змінився вектор ціннісних орієнтацій студентства. Як зазначає Ф.Л. Ратнер, на перший план виходять саме особистісні якості викладача: порядність, доброта, емпатія, толерантність [4, С. 642-644].

Викладач постійно знаходиться під пильною увагою студентів. Вплинути на студентів може лише духовна особистість, віддана своїй справі, яка з повагою ставиться до своїх вихованців.

В. Андрєєв наводить важливі етичні правила для викладача вищої школи, що ґрунтуються на принципі «Не нашкодь»:

1) Не принижуйте своїх студентів, а частіше відзначаєте їх досягнення та успіхи.

2) Не конфліктуєте зі студентами, а залучайте їх до співпраці.

3) Не скаржтеся на студентів, а шукайте вихід з будь-якої найскладнішої ситуації.

4) Не ставтеся до своїх студентів упереджено негативно.

5) Не розголошуйте секретів ваших студентів, якщо вони їх вам довіряють.

6) Не перевантажуйте студентів непосильними для них завданнями.

7) Не виключайте того, що в деяких ситуаціях студенти виявляються розумнішими за вас.

8) Не поспішайте ставити студенту погану оцінку, не зацікавивши, не зробивши зусиль навчити його.

9) Не шукайте для всіх раз і назавжди встановлених вимог, а дійте, враховуючи обставини, тобто творче.

10) Не тіштеся, яких би педагогічних успіхів ви не досягли. Пам'ятайте, що у вас завжди є резерви для творчого саморозвитку [1, с. 319-320].

Особливого значення для сучасного викладача має також і зовнішній вигляд: вираз обличчя, інтонація голосу, одяг. Л. Подоляк і В. Юрченко наголошують, що індивідуальність викладача, виявляється в його зовнішності, яка спрямована на інших людей, і його іміджі. Імідж набуває рис символу даної особистості, стає рисою характеру людини і формує ставлення до неї з боку оточення. Виразність, спосіб і сила виявлення переживань і почуттів визначається як експресивність. Вид і форма

експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості міжособистісних взаємин викладача і студентів.

Зовнішня складова іміджу викладача не повинна розходитися з внутрішньою – рівнем духовного розвитку, який виявляється у системі цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських тощо), до яких належать і педагогічні цінності [3].

Наступним важливим аспектом педагогічної етики є стосунки з колегами. Велику роль відіграє морально-психологічний клімат, який складається з відношення до спільної справи та один до одного. Морально-психологічний клімат – це емоційна характеристика психологічних зв'язків членів колективу, яка обумовлена спільністю або віддаленістю цілей, поглядів, орієнтацій, інтересів, характерів, симпатій або антипатій. Психологічний клімат колективу у вищій школі може бути різним: доброзичливим або недоброзичливим, позитивним або негативним.

Звісно, для ефективної діяльності та професійного розвитку необхідний позитивний, доброзичливий психологічний клімат, який створює у співробітників почуття «психологічного комфорту», сприяє задоволенню своєю роботою, збереженню оптимізму, віри у свої сили.

Негативний психологічний клімат, навпаки, знижує загальний професійний потенціал, заважає ефективній діяльності, негативно впливає на загальне самопочуття співробітників.

Важливе значення у колективі має також керівник, одним з головних завдань якого є оптимально розподілити ролі в колективі для продуктивної діяльності та розвитку як усього колективу, так і окремого викладача. Для керівника особливо важливо дотримуватися моральних норм. Це сприяє підвищенню його авторитету, створенню атмосфери принциповості та порядності.

Робота у ВНЗ передбачає дискусії, пошук нових шляхів викладання, зіткнення різних точок зору. І тут важливо, щоб конфлікт з професійної галузі не перейшов у особисту. В такому випадку він починає відігравати негативну роль. З метою запобігання конфліктних ситуацій та підтримання позитивного морального клімату необхідно дотримуватись таких моральних вимог:

- 1) здійснювати контроль за власною поведінкою, пам'ятати про необхідність самоконтролю;
- 2) координувати особистий темперамент, потреби, інтереси, настрої з колегами;
- 3) проявляти терпимість до звичок, манер поведінки, особливостей характеру інших людей;
- 4) постійно прагнути до взаєморозуміння;

5) удосконалювати особисту моральну культуру – емпатійні здібності, увагу, повагу, вимогливість, принциповість, толерантність тощо. [7].

Особливою рисою діяльності викладача вищої школи є те, що він повинен поєднувати у собі дві головні функції – педагога та науковця. Тому четвертий блок професійної етики викладача вищої школи пов'язаний з його науковою діяльністю.

Виділяють окремі етичні вимоги до процесу наукової творчості.

По-перше, це вимога наукової об'єктивності, яка передбачає чесний, об'єктивний підхід до вивчення об'єкта пізнання, уникнення будь-якої фальсифікації наукових даних.

По-друге, викладач-учений має бути сумлінним по відношенню до своєї наукової праці. Сумлінність допомагає вченому знайти істину та запобігає можливим помилкам.

Наступна етична норма – це необхідність доказу та обґрунтування отриманих результатів. Причому варто обирати методи та засоби, які не суперечать науці.

Важливим є і принцип високої вимогливості до себе. Однак, необхідно відчувати міру. Іноді висока вимогливість переходить у надмірну самокритичність, що гальмує творчий процес, породжує незадоволення своєю діяльністю. Слід намагатися об'єктивно оцінювати свої досягнення та можливості.

І нарешті, науковець має поважати своїх попередників і опонентів. Це, перш за все, пов'язане з відкритим визнанням запозичень, з об'єктивною оцінкою свого внеску у вирішення тієї чи іншої проблеми. Такий підхід до наукової роботи захищає науку від плагіату. Повага до опонентів проявляється у можливості та бажанні зрозуміти точку зору свого опонента, бачити гідність у людях, які думають інакше, визнати право на існування точки зору, відмінної від власної [7].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, від усвідомлення основних положень професійної етики викладачем вищої школи та наслідування даним принципам великою мірою залежить формування особистості студента як майбутнього фахівця. Викладач відіграє провідну роль у формуванні моральних якостей студента та створенні позитивного морального клімату в студентському колективі. Саме тому викладач сам повинен бути взірцем високої моральної культури, що і лежить в основі професійної етики.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.–
3. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід. – 2003. – 344 с.

4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
5. Ратнер Ф. Л. О значенні виховання в освіті спеціаліста / Ф. Л. Ратнер // Актуальные проблемы современной экономики России : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Казань : НПК «РОСТ», 2007. – С. 642–644.
6. Сариева А. Б. Понятие о педагогической этике её задачи / А. Б. Сариева // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. науч. конф. – Уфа, 2012. – С. 56–60.
7. Сущенко Л. О. Навчальний діалог як чинник успішної гуманістично зорієнтованої взаємодії викладача й студента / Л. О. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18. – С. 374–379.
8. Харченко С. Я. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Режим доступу : softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Profesiyna_etika/index.html.

Пономаренко Е.

– професор кафедри «Фізика» Южно-Казахстанского государственного университета им. М.Ауэзова, доктор педагогических наук

УДК 37.091:53

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования методики преподавания физики в высшей школе. Преподавание физики как общеобразовательной дисциплины в условиях кредитной технологии обучения сопряжено с рядом проблем. Поэтому сегодня актуальна проблема модернизации методики обучения физике студентов вузов, обучающихся по техническим специальностям. В статье обосновывается выбор методологических подходов (компетентностный, системный, средовой, деятельностный и личностно-развивающий). Рассматриваются их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: курс общей физики, обучение физике, высшее профессиональное образование.

Пономаренко О.

– професор кафедри «Фізика» Південно-Казахстанського державного університету ім. М.Ауэзова, доктор педагогічних наук

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена актуальній проблемі вдосконалення методики викладання фізики у вищій школі. Викладання фізики як загальноосвітньої дисципліни в умовах кредитної технології навчання пов'язане з рядом

проблем. У підготовці технічних фахівців фізика займає одне з головних місць. Тому сьогодні актуальна проблема модернізації методики навчання фізики студентів вишів, які навчаються за технічними спеціальностями. В умовах економічного зростання потрібна підготовка компетентних технічних фахівців. Пошук шляхів модернізації методики навчання фізики для студентів технічних спеціальностей слід виконувати в напрямку компетентнісного підходу. Однак таких досліджень ще не проводилось. Актуалізується проблема методологічного обґрунтування модернізації методики навчання фізики студентів вишів, які навчаються за технічними спеціальностями, на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: курс загальної фізики, навчання фізиці, вища професійна освіта.

Пonomarenko Y.

– Professor, Department of "Physics" M.Auezov South Kazakhstan state university, Doctor of Education

THE METHODOLOGICAL BASIS FOR MODERNIZATION OF METHODS OF TEACHING PHYSICS STUDENTS

The article is devoted to the actual problem of improving methods of teaching physics at HEI. Teaching physics as an educational discipline in conditions of credit technology has many problems. Today, therefore, urgent problem of modernization of methods of teaching physics students enrolled in technical disciplines. The article explains the choice of methodological approaches (competence, systems, environmental, activity and personality-developing). Discusses their advantages and disadvantages.

Keywords: general physics course, teaching physics, high school education.

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Проблема модернизации методики обучения физике студентов вузов, обучающихся по техническим специальностям, актуальна в связи с потребностью экономики в компетентных технических специалистах, отсутствием в педагогической науке исследований этой проблемы, а также в связи с потребностью вооружения преподавателей высшей школы методическими основами преподавания физики в условиях кредитной технологии обучения. Актуализируется проблема методологического обоснования модернизации методики обучения физике студентов вузов, обучающихся по техническим специальностям [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Проанализированы возможности

физического практикума для формирования ключевых компетенций студентов [2], изучены особенности организации дистанционной поддержки обучения физике с применением дистанционного обучения Moodle в педвузе [3] и способы формирования у студентов обобщенных методов проведения физических экспериментов [4]. Однако не все методы и приемы работы, предлагаемые авторами, имеют методологическое обоснование. Кроме этого, опыт коллег сложно применить в условиях кредитной технологии. Исследований по методологии обучения физике студентов, обучающихся по техническим специальностям, на основе компетентного подхода, нами не выявлено.

Формулирование целей статьи (постановка задания). Для успешной модернизации методики обучения физике необходимо правильно определить методологические ориентиры. Опираясь на классические труды по методологии педагогики [5] и учитывая опыт работы в вузе, мы считаем, что методологическими подходами к исследованию являются компетентный, системный, средовой, деятельностный и личностно-развивающий подходы. Учитывая, что каждый метод научного познания имеет как сильные, так и слабые стороны, на первом этапе исследования были изучены достоинства и недостатки названных выше методов в решении проблемы исследования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Методология исследования определяет, как будет достигнута его цель. Выработать подход – это значит установить его сильные и слабые стороны, выработать к нему правильное отношение [6]. Важно изучать процесс обучения как единое целое, хотя он включает в себя социологические, физиологические и другие аспекты. Поэтому мы поставили своей целью методологически обосновать модернизацию методики обучения физике. Ниже представлены понятие, достоинства и ограничения каждого из подходов в решении задач исследования.

Системный подход – это метод анализа структуры процесса обучения как целостной системы. *Достоинства:* адекватное реагирование на изменения в среде и способность влиять на ее структуру; разработка модели методической системы и выявление условий ее эффективности; прогнозирование критических ситуаций и механизма управления ими; разработка методики формирования ключевых профессиональных компетенций студентов (в зависимости от направлений подготовки). *Ограничения:* революционный характер развития системы в период бифуркации; учет лишь положительных обратных связей в развитии.

Средовой подход – это метод анализа проблемы исследования с позиций признания, изучения и использования возможностей среды как

определяющего фактора обучения и развития личности. *Достоинства*: позволяет разработать новое содержание, состав и структуру образовательной среды; предвидеть различные пути совершенствования среды как совокупности обстоятельств, влияющих на личностное развитие и содействующих формированию у студентов широкого спектра компетенций; вырабатывает правила для стимулирования личности к активному взаимодействию со средой; вооружает студентов системой способов деятельности; способствует максимальной реализации параметров среды, её закономерностей и возможностей. *Ограничения*: тип среды, её содержание, характеристики и возможности, а также слабый педагогический и материально-технический потенциал.

Деятельностный подход – это метод анализа, ориентирующий преподавателя на актуализацию и поддержку у студентов процессов изучения, овладения и совершенствования способов деятельности с целью формирования профессиональных компетенций. *Достоинства*: позволяет оптимизировать процесс обучения физике через организацию комплексной деятельности, раскрытие особенностей профессиональной деятельности; преобразовывает иерархические отношения деятельности, образующих ядро личности; помогает студенту при обучении физике освоить разные языки и правила общения с миром с целью более грамотной профессиональной деятельности; позволяет осуществить успешный поиск способов пересмотра целей, выбора ценностей, приращения и обновления знаний, умений и способностей студентов на основе изучения, овладения и совершенствования способов деятельности. *Ограничения*: подход ограничен возможностями субъекта, которыми он располагает.

Личностно-развивающий подход – это метод анализа процесса обучения физике в плане выявления его возможностей для личностного развития. *Достоинства*: создаёт предпосылки для реализации личностно-развивающей функции обучения; стимулирует развитие творческих, регулятивных, интеллектуальных процессов; предопределяет ведущее условие личностного развития – организацию диалога, сотрудничества; позволяет разработать модель и спроектировать оптимальную методику обучения. *Ограничения*: никакая предлагаемая студенту информация не может быть перенесена в его внутреннее личностное содержание, если у него не сформирована на то адекватная готовность.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в этом направлении. Определена и научно обоснована совокупность методологических подходов к исследованию, оценена успешность реализации их ведущих идей, указаны границы возможностей. Анализ потенциальных возможностей методологических подходов и взаимосвязей между ними позволил разработать новые идеи и

предпосылки. Логично предположить, что перспективными направлениями исследования станут моделирование и разработка современной методики обучения физике студентов вузов, обучающихся по техническим специальностям.

Литература

1. Пономаренко Е. В. Практико-ориентированное обучение физике студентов технических специальностей. Герценовские чтения : сб. тр. / Е. В. Пономаренко, В. Н. Косов. – СПб : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 30.
2. Плотникова О. В. Вопросы модернизации физического практикума с учетом требований компетентностного подхода / О. В. Плотникова, В. К. Суханова // Физическое образование в вузах. – 2010. – Т.16. – № 4. – С.75–82.
3. Смирнова С. А. Организация дистанционной поддержки обучения физике в педагогическом вузе / С. А. Смирнова // Физическое образование в вузах. – 2011. – Т.17. – № 1. – С.91–96.
4. Смирнов В. В. Организация учебного процесса по формированию у студентов обобщенных методов проведения физических экспериментальных исследований / В. В. Смирнов // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 7. – С. 57–61.
5. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 499 с.

Грицай Н.

– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри біології та методики викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

УДК 378.146: 372.857

КОНТРОЛЬ МЕТОДИЧНИХ ЗНАТЬ І ВМІНЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті обґрунтовано значення контролю у навчальному процесі вищої школи. З'ясовано, що педагогічний контроль, окрім діагностичної, коригувальної та оцінювальної функції, виконує навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну та стимулювальну функції, що підтверджує його значну роль у професійній підготовці студентів. Схарактеризовано види контролю (попередній, поточний, періодичний, рубіжний, підсумковий та заключний). Визначено форми контролю за кількісним складом студентів: індивідуальна, групова і фронтальна. Встановлено найпоширеніші методи контролю методичних знань та вмінь майбутніх учителів біології. Наведено найбільш ефективні методи контролю у методичній підготовці студентів. Описано інноваційні засоби, форми і методи контролю майбутніх фахівців, зокрема сертифікаційну

технологію, адитивно-амеліоративну методіку накопичення балів, портфоліо. Констатовано, що поєднання різних форм і методів контролю сприятиме вдосконаленню методичної освіти майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, методична підготовка, контроль, методичні знання та вміння, майбутні вчителі біології.

Грицай Н.

– кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой биологии и методики преподавания Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука

КОНТРОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

В статье обосновано значение контроля в учебном процессе высшей школы. Охарактеризованы функции, виды, формы и методы контроля методических знаний и умений будущих учителей биологии. Приведены наиболее эффективные методы контроля в методической подготовке студентов. Описаны инновационные формы и методы контроля будущих специалистов. Констатируется, что сочетание различных форм и методов контроля способствует совершенствованию методического образования будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методическая подготовка, контроль, методические знания и умения, будущие учителя биологии.

Grytsai N.

– Ph. D., Head of Department of Biology and Methods of Teaching, Associate Professor, International Economics and Humanities University named after Stepan Demyanchuk

THE CONTROL OF METHODOICAL KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY

The article substantiates the importance of control in the educational process of high education. Determined functions, types, forms and methods of control of methodical knowledge and skills of future teachers of biology. The most effective control methods of methodical training of students are in the article. We described innovative forms and methods of control of future specialists. There were stated that the combination of different forms and methods of control will improve methodical education of future pedagogues.

Key words: professional training, methodical training, control, methodical knowledge and skills, future biology teachers.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з умов

повноцінної участі України у Болонському процесі є підвищення якості освіти, її адаптація до нових стандартів. Сьогодні суспільству необхідні компетентні фахівці нової генерації, конкурентоспроможні на ринку праці, здатні швидко адаптуватися до нових обставин, ефективно застосовувати знання і досвід на практиці.

Якість освіти у вищій школі залежить від багатьох чинників, серед яких професійна компетентність викладачів, зміст навчальних планів і програм, науково-методичне забезпечення навчального процесу, матеріально-технічна база, адекватність технологій, форм, методів і засобів навчання, морально-психологічний клімат тощо. Крім того, потребує вдосконалення система контролю знань, умінь і навичок студентів упродовж всього терміну їхньої підготовки у вищому навчальному закладі.

Педагогічний контроль сприяє об'єктивному оцінюванню результатів навчання, внесенню необхідних коректив у підготовці студентів. З огляду на сучасні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної освіти необхідне впровадження більш ефективних форм і методів контролю, що забезпечить створення умов для успішного професійного становлення майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення проблеми і на які спирається автор; виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Необхідність контролю як важливого компонента навчального процесу обґрунтовано у працях Б. Ананьєва, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, Н. Бобкова, В. Беспалька, Л. Громової, І. Гулідова, В. Краєвського, І. Лернера, П. Підкасистого, І. Підласого, Д. Саховського, В. Сладкевича, Н. Тализіної, С. Трапицина. Проблему організації контролю знань та вмінь студентів у вищому навчальному закладі досліджували В. Аванесов, В. Айнштейн, І. Гольцова, І. Гулідів, Ф. Домнін, А. Євсєєв, І. Зварич, В. Зиновева, А. Попова, А. Усєнова.

Нетрадиційні форми контролю у вищій школі розглядали Л. Дрогайцева (нетрадиційна форма екзамену), Д. Міллер (екзамен-ділова гра), К. Голікова (адитивно-амеліоративна методика накопичення балів) [2], А. Мілевич (іспит за сертифікаційною технологією) [6] та ін. Ефективність тестового контролю знань та вмінь аналізували В. Аванесов, І. Алексєйчук, Д. Алахвердієва, В. Беспалько, І. Гулідів, О. Коваленко, О. Майоров, О. Масалігіна, Є. Михалічев, Н. Морева, О. Петрашук, М. Челишкова, А. Шатун, Н. Шишечко, С. Шматков.

Окремі засоби, форми і методи контролю з методики навчання біології вивчали О. Арбузова, М. Бадягіна, Л. Булавінцева, Т. Голікова, М. Копилова (Росія), А. Степанюк, О. Цуруль, Л. Шаповал (Україна). У Росії вчений-методист А. Єрмакова [4] розробила систему контролю

методичних знань та вмінь студентів-біологів. Незважаючи на наведені вище досягнення, в Україні проблема контролю методичних знань та вмінь під час підготовки майбутніх учителів біології досліджена недостатньо. На сьогодні відсутні спеціальні наукові пошуки з питань організації контролю знань і вмінь з методики навчання біології та впровадження перспективних його форм та методів у практиці роботи вищих навчальних закладів.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у з'ясуванні значення педагогічного контролю, аналізі функцій, видів, форм і методів контролю, визначенні ефективних методів контролю методичних знань та вмінь під час професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Контроль методичних знань та вмінь є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. У науковій літературі поняття «контроль» розуміють неоднозначно: з одного боку – як адміністративно-формальну процедуру перевірки професійної діяльності вчителів (викладачів) та навчальних закладів, результати якої слугують для прийняття управлінських рішень, а з іншого боку – як компонент навчального процесу, призначений для перевірки та оцінювання рівня засвоєння знань [8, с. 352]. Процес контролю знань та вмінь поєднує узгоджену діяльність викладачів і студентів.

У межах пропонованого дослідження розглядаємо контроль як відносно самостійний обов'язковий компонент навчального процесу, необхідний для управління якістю освіти і спрямований на виявлення рівня навчальних досягнень майбутніх педагогів та забезпечення прямого і зворотного зв'язку між викладачем та студентом. У такому контексті контроль не лише дає змогу не лише виявити рівень методичних знань та умінь, але й виконує низку інших функцій. Зокрема, у результаті аналізу науково-педагогічних джерел встановлено такі функції контролю: освітня, виховна, розвивальна, діагностична [8, с. 353]; навчальна, виховна, розвивальна, контрольна (діагностична), методична [9, с. 150]; освітня (навчальна), діагностична, виховна, розвиваюча, стимулююча, управляюча, оцінююча [13, с. 288]; оцінювальна, стимулювальна, розвивальна, навчальна, діагностична, коригувальна, виховна [11, с. 160]; коригувальна, стимулювальна, навчальна, розвивальна, виховна, превентивна [6]; освітня, діагностично-корегуюча, контролююча, виховна, розвивальна, стимулююче-мотиваційна, управлінська, прогностично-методична [1, с. 224]; діагностична, корегувальна, освітня, виховна, стимулююча, оцінювальна, розвивальна, мобілізуюча [7, с. 274]; контролююча, навчальна, діагностико-корегуюча, стимулююче-мотиваційна, виховна [10,

с. 157]. Найбільш повно схарактеризовано функції контролю знань та вмінь у дослідженні А. Єрмакової, яка виокремила гностичну, організуючу, інтегративну, навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, діагностичну, інформаційну, стимулювальну (регулятивну) та аналітичну функції [4, с. 61–62].

Отже, наведені вище дані доводять, що контроль як компонент навчального процесу, окрім діагностичної, коригувальної та оцінювальної функції, виконує власне навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну та стимулювальну функції, що підтверджує його значну роль у професійній підготовці студентів. Поєднання та комплексне використання у дидактичному процесі різних функцій **контролю** спрямоване на підвищення якості методичної освіти майбутніх учителів біології та створює можливості для кращого засвоєння, закріплення та систематизації їхніх методичних знань, формування методичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості.

Традиційна система навчання орієнтована на те, щоб дати студентам якомога більше теоретичного матеріалу. За такого підходу контроль якості знань відбувається шляхом обліку кількості фактів (понять, теорій, ідей), якими оперує студент, і точністю їх відтворення. Проте під час методичної підготовки майбутні педагоги повинні не лише засвоїти фактичні знання, але й уміти їх проаналізувати, осмислити та використовувати на практиці, виявляючи креативність та індивідуальність методичного стилю. З позицій особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців необхідно контролювати не лише методичні знання та вміння, а й «рівень індивідуального поступу в режимі саморозвитку» [5, с. 8]. Методист-біолог О. Ткаченко виокремила такі елементи змісту контролю: а) теоретичні та емпіричні знання; б) предметні вміння і навички; в) рівень сформованості певних властивостей особистості учнів; г) хід (індивідуальна траєкторія) просування в навчанні [12]. А. Хуторської визначив подібні параметри діагностики результатів навчання: а) знання; б) вміння; в) навички; г) засвоєні способи діяльності; д) розвиток здібностей; е) особистісні якості; є) індивідуальна освітня траєкторія [15, с. 461–464].

Контроль рівня методичних знань, умінь, навичок та професійно значущих якостей, а також динаміки індивідуальних освітніх досягнень можна проводити за допомогою різних видів, форм, методів і засобів.

Теоретичний аналіз наукових джерел дав підстави стверджувати, що в питанні визначення видів контролю погляди вчених, як правило, збігаються. Так, найчастіше виокремлюють попередній, поточний, періодичний та підсумковий контроль [7–10; 13; 15]. Крім того, називають

такі види контролю: поетапний [9], повторний [15], рубіжний [1; 10], заключний [1], відстрочений контроль залишкових знань та умінь [10].

У контексті проведеного дослідження встановлено такі види контролю методичних знань та вмінь майбутніх учителів біології: *попередній* (ознайомлення із загальним рівнем психолого-педагогічної (переважно дидактичної) підготовки студентів перед викладанням методики навчання біології); *поточний*, або оперативний (проводиться в основному під час кожного лабораторно-практичного заняття, а також на лекції, під час педагогічної практики, перевірки самостійної роботи); *періодичний*, проміжний, або тематичний контроль (усне опитування, контрольна робота після вивчення певної теми); *рубіжний* (модульний контроль, тестування, колоквиум, комплексна контрольна робота, захист проекту); *підсумковий* (залік та іспит, захист курсової роботи); *заклучний*, або випусковий (державний іспит з біології та методики її викладання, захист кваліфікаційної роботи). Варто зазначити, що залік та іспит можуть бути і рубіжним, і підсумковим видом контролю залежно від того, коли їх проводять – у кінці семестру чи після завершення вивчення дисципліни.

Психологи Л. Фрідман та К. Волков запропонували класифікацію видів контролю за провідною роллю учасників навчального процесу. Згідно з цією класифікацією розрізняють три види контролю: *зовнішній* контроль викладача за діяльністю студентів; *взаємоконтроль* студентів за діяльністю один одного; *самоконтроль* кожного студента за своєю роботою [14] (внутрішній контроль).

Очевидним є те, що жоден із наведених видів окремо не може повною мірою реалізувати всі функції контролю, і це зумовлює необхідність поєднання різних видів, а також методів, засобів та форм контролю. Варіативність контролю дає змогу найбільш точно і якісно оцінювати навчальні досягнення студентів.

Погоджуємось із С. Смирновим у тому, що процес контролю – досить трудомістка і відповідальна операція в навчанні, інколи пов'язана з гострими психологічними ситуаціями і для студентів, і для викладача [11, с. 160]. Саме тому правильна організація та проведення контролю, грамотний вибір адекватних засобів, форм і методів, комплексне їх застосування сприятиме поліпшенню якості методичної підготовки майбутніх фахівців.

Методи і форми контролю науковці розмежовують по-різному. На нашу думку, найбільш раціональним є визначення форм контролю за кількісним складом студентів: індивідуальна, групова і фронтальна.

Фронтальна форма контролю передбачає залучення всіх майбутніх фахівців до обговорення проблеми, визначення оптимальних шляхів її вирішення. Це може бути усне та письмове опитування, контрольна

робота, тестування. Таку форму контролю застосовують тоді, коли потрібно за короткий термін з'ясувати рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, сформованості професійно значущих якостей.

Групову форму контролю використовують тоді, коли необхідна участь невеликої групи студентів, розподіл обов'язків між ними для встановлення рівня колективних дій, згуртованості під час виконання завдання, умінь співпрацювати і допомагати один одному. Наприклад, розроблення дидактичного матеріалу, створення презентації, укладання міні-посібника з певної теми, захист проекту.

Індивідуальна форма контролю забезпечує встановлення рівня засвоєння матеріалу кожним студентом, дає змогу виявити індивідуальні освітні досягнення, хід його просування у навчанні, а також прогалини у засвоєнні матеріалу. Сюди належить перевірка виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, рефератів, курсових та кваліфікаційних робіт, оцінювання методичного портфоліо студента тощо.

У більшості випадків на заняттях використовують *комбіновану* форму контролю, в якій поєднуються індивідуальна форма з фронтальною або груповою. Наприклад, один студент моделює урок, а всі інші аналізують його роботу, вказують на методичні помилки, дають методичні рекомендації щодо вдосконалення конспекту заняття.

Запровадження форм і видів контролю можна реалізувати на практиці за допомогою різноманітних методів контролю. Спираючись на визначення П. Підкасистого, *метод контролю* тлумачимо як сукупність послідовних взаємопов'язаних діагностичних дій (приймів та операцій) викладача та студентів, що забезпечують зворотний зв'язок у навчальному процесі для отримання інформації про результати навчання та ефективність дидактичного процесу. Погоджуємося з думкою науковця, який зазначив такі методи контролю: методи усного контролю; методи письмового контролю; методи практичного контролю; дидактичні тести; спостереження [8, с. 155].

Наприклад, у ході методичної підготовки майбутніх учителів біології застосовують бесіду, розповідь, повідомлення, доповідь, захист індивідуального завдання (методи усного контролю), контрольну роботу, методичний диктант, реферат, есе, складання конспекту уроку та позакласного заходу, опорного конспекту лекції, виконання завдань у робочому зошиті (методи письмового контролю), розв'язування методичних задач, виготовлення дидактичного матеріалу, створення презентацій, відеоуроків (методи практичного контролю), комп'ютерне тестування, спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, проведенням уроків тощо.

Згідно з А. Єрмаковою, класифікація якої безпосередньо стосується методичної підготовки студентів, виокремлено такі групи методів залежно від того, на перевірку яких елементів навчального змісту вони спрямовані: *методи контролю методичних знань* (бесіда, індивідуальне усне опитування, письмове опитування, тестування, підготовка повідомлення, написання реферату, складання схем, таблиць, малюнків); *методи контролю методичних умінь* (складання схем, таблиць, малюнків, виконання лабораторних і практичних робіт, розв'язання навчально-професійних задач); *методи контролю професійних цінностей і мотивації* (бесіда, підготовка повідомлення, написання реферату, підготовка звіту, розв'язання навчально-професійних задач, складання резюме); *методи контролю системи методичних знань, умінь, професійних цінностей і мотивації* (розв'язання навчально-професійних задач, захист курсових і дипломних робіт, формування портфоліо тощо) [4, с. 112].

На сучасному етапі розвитку системи освіти необхідно переглянути перевірені часом класичні (традиційні) методи контролю, оцінити їхню ефективність, а також впроваджувати інноваційні форми й методи контролю, авторські ноу-хау оцінювання знань.

Наприклад, ще донедавна тестування вважали альтернативним, нетрадиційним методом контролю, а в науковій літературі велися дискусії щодо доцільності його застосування. Сьогодні тести широко використовують під час поточного та модульного контролів, за їхньою допомогою визначають не лише рівень методичних знань, а й рівень методичних умінь та професійно значущих якостей особистості.

Слушною є думка російського вченого А. Мілевича про те, що «немає жодних підстав для відмови від традиційних форм контролю, але їх необхідно наповнювати новим змістом, щоб правильно поєднувати контроль, взаємоконтроль і самоконтроль» [6]. Зокрема, науковець розробив «нову форму контролю знань студентів з дисциплін, які передбачають іспит» – сертифікаційну методику оцінювання знань студентів, або сертифікаційну технологію, сутність якої полягає у тому, що студенти отримують «Сертифікат компетенції», у якому викладено всі основні теми навчальної дисципліни і кількість питань з кожної конкретної теми, а потім складають за цим «сертифікатом» іспит. Особливістю такого контролю є те, що екзамен приймають визначені викладачем студенти-«педагоги», а їм допомагають «консультанти», до яких можна звернутися із запитанням. Після перевірки всіх тем, тобто повного захисту сертифіката, студент розмовляє з викладачем, який перевіряє заповнення сертифіката та виставляє загальну оцінку. Також студент має право скоригувати оцінку й захистити свої знання перед викладачем [6].

Такий іспит-«захист сертифікатів» можна застосовувати як метод рубіжного контролю знань та вмінь студентів з «Методики навчання біології».

К. Голікова запропонувала застосовувати під час проведення підсумкових залікових робіт адитивно-амеліоративну методику накопичення балів (амеліоративність розглядають як процес поетапного покращення знань, умінь, розуміння студента, що переходять у навички; адитивністю вважають поліпшення результату, досягнутого на попередньому етапі, шляхом накопичення балів за виконані завдання на наступних етапах у ході виконання роботи).

Майбутнім фахівцям пропонують три взаємопов'язаних блоки завдань: *перший блок завдань* перевіряє ступінь опанування студентом матеріалу дисципліни на рівні «знати» (завдання з очевидним способом розв'язання, засвоєним студентом під час вивчення дисципліни); *другий блок завдань* дає змогу оцінити ступінь оволодіння матеріалом дисципліни на рівні «знати» та «вміти» (завдання, у яких немає вказівки на спосіб виконання, що дає змогу оцінити не тільки знання, а й уміння користуватися ними під час вирішення типових завдань); *третій блок завдань* передбачає перевірку засвоєння дисципліни на рівні «знати», «вміти», «володіти» (представлений кейсами, зміст яких передбачає застосування комплексу умінь, комбінування відомих студенту способів діяльності, залучення знань з різних дисциплін) [2].

Таким чином, представлена методика дає можливість майбутньому вчителю за допомогою самоконтролю і самооцінювання поетапно покращувати рівень знань шляхом накопичення балів, а викладачеві об'єктивно оцінювати кожного студента.

Альтернативним засобом оцінювання готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності можна вважати методичне портфоліо, яке надає можливість установити реальний рівень засвоєння методичних знань, сформованості методичних умінь і навичок, індивідуальних досягнень кожного студента на шляху реалізації обраних орієнтирів особистісного росту, забезпечувати самоконтроль майбутніх фахівців у навчальній діяльності [3].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Якість методичної підготовки майбутніх учителів біології значною мірою залежить не лише від змісту, форм організації засвоєння навчального матеріалу, сукупності методів, прийомів і засобів навчання, а й від застосування адекватних видів, форм і методів контролю методичних знань та вмінь студентів. Педагогічний контроль є обов'язковим компонентом дидактичного процесу, який визначає його ефективність і результативність. З одного боку, контроль забезпечує діагностику

навчальних досягнень майбутніх фахівців, коригування недоліків у їхній підготовці, а з іншого – стимулює навчальну діяльність, сприяє вихованню і розвитку студентів.

У методичній підготовці майбутніх учителів біології оптимальним є поєднання різних форм контролю, застосування таких традиційних та інноваційних методів контролю, як усне та письмове опитування, тестування, захист портфоліо, розв'язування методичних завдань, «захист сертифікату» під час іспиту та ін.

Перспективами подальших досліджень є розроблення об'єктивних критеріїв оцінювання методичних знань та вмінь, професійно значущих якостей майбутніх учителів біології.

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.
2. Голикова Е. П. Инновационные формы проверки знаний студентов по безопасности жизнедеятельности в вузе [Электронный ресурс] / Е. П. Голикова // Спецпроект: анализ научных исследований : VII Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – Режим доступа : http://www.confcontact.com/2012_06_14/pe2_golikova.htm
3. Грицай Н. Використання портфоліо у методичній підготовці майбутніх учителів біології / Н. Грицай // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Спецвип. 7, ч. 1. – С. 100–113.
4. Ермакова А. С. Система контроля методических знаний и умений студентов при подготовке учителей биологии : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ермакова Анна Сергеевна. – СПб., 2005. – 174 с.
5. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагог. общество России, 2002. – 128 с.
6. Милевич А. С. К вопросу о современных технологиях контроля знаний студентов [Электронный ресурс] / А. С. Милевич // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 – С. 61–64. – Режим доступа : www.science-education.ru/34-1328
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової л-ри, 2009. – 472 с.
8. Педагогіка : учеб. пособие для студ. / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагог. общество России, 1998. – 640 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – [3-те вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
10. Педагогіка вищої школи : підруч. / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
11. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

12. Ткаченко Е. А. Методика контроля знаний по зоологии в общеобразовательной школе: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ткаченко Елена Александровна. – СПб., 1996. – 200 с.
13. Фицула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фицула. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
14. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
15. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая шк., 2007. – 639 с.

Тристенъ К.

– кандидат медицинских наук, доцент УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Авдей Е.

– заведующий кафедрой музыкального образования УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

УДК 378.171:316.628

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВЬЯ У
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Сохранение здоровья является общегосударственной задачей, и мероприятия по её реализации проводятся как составная часть комплексной программы оздоровления населения. Проведено анкетирование 108 студентов педагогического факультета с целью изучения их осведомленности о факторах развития заболеваний и путях формирования культуры здоровья у детей. Разработка основных позиций и факторов здорового образа жизни и методология их внедрения должны стать первостепенной задачей системы образования в вузе.

Ключевые слова: культура здоровья, студенты, дети дошкольного возраста, здоровый образ жизни, нравственное воспитание.

Тристенъ К.

– кандидат медицинских наук, доцент ЗО «Барановицький державний університет», м. Барановичі, Республіка Білорусь

Авдей О.

– завідувач кафедри музичної освіти ЗО «Барановицький державний університет», м. Барановичі, Республіка Білорусь

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ**

Збереження здоров'я є загальнодержавним завданням, й заходи з його реалізації є складовою частиною комплексної програми оздоровлення населення. Проведено анкетування 108 студентів педагогічного факультету з метою вивчення їх усвідомлення про фактори розвитку

захворювань та шляхи формування культури здоров'я дітей. Розробка основних позицій та факторів здорового способу життя і методології їх упровадження повинні стати першочерговою задачею системи освіти у ВНЗ.

Ключові слова: культура здоров'я, студенти, діти дошкільного віку, здоровий спосіб життя, моральне виховання.

Tristen' K.

– candidate of medical sciences, associate professor of Baranovichi State University, Baranovichi, the Republic of Belarus

Avdej E.

– the head of a chair of musical education of Baranovichi State University, Baranovichi, the Republic of Belarus

STUDENTS' OF A HIGHER PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT FORMATION OF MOTIVATION TO HEALTH CULTURE

Health preservation is a state task and actions on its realization are held as a component part of a complex programme of recovery of population. To learn students' information about factors of development of diseases and ways of forming children's health culture 108 students of pedagogical department have been questioned. Working out main positions and factors of a healthy way of life and methods of their introduction ought to be the main task of a higher educational establishment.

Key words: health culture, students, children under school age, a healthy way of life, moral education.

Постановка проблеми. Здоров'є людини формується з раннього дитинства, позтому так актуально вивчення стану системи здоров'єохоронного виховання. Літературні дані свідчать, що стан здоров'є людини в багатьох залежить від її поведінки, стосунки до свого здоров'є. Постановленням Ради Міністрів Республіки Білорусь від 01.07.2011 року № 893 затверджена державна програма розвитку вищої освіти в Республіці Білорусь на 2011—2015 роки, в якій враховується соціальна значимість здоров'є дітей. В ній сформульована мета освіти як формування соціально, фізично, духовно і морально зрілої творчої особистості. Планується проведення спільної роботи Міністерства здоров'єохорони Республіки Білорусь з органами освіти по створенню національної виховної і освітньої системи, забезпечуючої формування стійких звичок здорового способу життя, починаючи з дитячого віку [7, с. 9].

Аналіз досліджень і публікацій. По даним кафедри основ медичних знань УО «БГПУ імені М. Танка» у дошкільників 4—5-річного віку міста Мінська погіршуються параметри здоров'є і

физического развития по сравнению с состоянием их здоровья при поступлении в дошкольное учреждение [6, с. 178]. Установлено, что наибольшее воздействие оказывают медико-биологические факторы на состояние здоровья ребёнка до 4—5-летнего возраста. В последующем на формирование здоровья детей оказывает большое влияние условия и образ их жизни [3, с. 97].

До 90% взрослого населения трудоспособного возраста имеют от одного до пяти поведенческих факторов риска, ухудшающих состояние их здоровья. Это курение, злоупотребление алкоголем, нерациональное питание, низкая физическая активность, психологический стресс и др.

На современном этапе развития образования к студентам и преподавателям педагогических вузов предъявляются высокие требования по модернизации учебного процесса путём использования общественно значимых современных информационных, коммуникационных и интерактивных технологий. Востребованной становится профессиональная компетентность в выполнении педагогических функций, соответствие личных умений педагога с требованиями педагогической деятельности.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании обращается особое внимание на развитие личностных качеств у студентов, развитие их творческих способностей, самостоятельности, нравственности, гражданственности, настойчивости в достижении цели, коммуникабельности, толерантности, воспитание у них стремления к обучению. Развитие студента как личности происходит в социальной среде вуза [5, с. 39].

Под культурой здоровья понимают совокупность ответственного отношения человека к своему здоровью и здоровью окружающих, стремление не только сохранить уровень его, заложенный генетически, но и укреплять его с помощью внутренних и внешних ресурсов. В дошкольном возрасте важно не упустить нужный момент, оптимальное время естественного приобщения ребёнка к культуре здоровья. Воспитывая у детей культуру здоровья, важно акцентировать преимущества здорового образа жизни, приучать детей к осмысленному отношению к здоровью. Необходимо прививать у ребёнка привычки и навыки здорового образа жизни как естественную потребность, а не из-за страха наказания со стороны взрослых.

Современный воспитатель учреждения дошкольного образования — главное действующее лицо педагогического процесса, так как наиболее эффективна обучаемость детей в раннем и дошкольном возрасте. Воспитатель учреждения дошкольного образования в процессе своей деятельности проводит работу по нравственному, трудовому, интеллектуальному и эстетическому воспитанию дошкольников. Большая работа проводится с родителями в виде консультаций родителей по

вопросам обучения, воспитания и развития физического, психологического здоровья и творческих способностей их детей.

Основы гражданского общества, социальной активности, успешной самореализации, социализации, доброжелательности, высокой социальной мобильности человека закладываются через образование. Процесс подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений, учителей школ должен быть гуманистически ориентированным и любые формы, методы, технологии образования должны служить основной цели образования – обеспечению всех условий для активизации личностного самосозидания. Педагогическая стратегия вуза должна быть направлена на подготовку творческого специалиста, ориентированного не только на собственные достижения, но и на успех доверенных ему обществом детей.

Составной частью подготовки специалистов в высших учебных заведениях Республики Беларусь является воспитательная работа, основная цель которой – формирование у будущих педагогов основополагающих ценностей, идей и убеждений. Важными слагаемыми белорусского общества наряду с гуманизмом, социальной справедливостью являются такие нравственные качества, как патриотизм и гражданственность, поэтому формированию этих качеств у населения уделяется большое внимание. Современная система образования направлена на формирование нравственности, духовности, усвоение вечных ценностей – стремление к добру, неприятие зла, сострадание.

Воспитание культуры здоровья ребёнка представляет собой составную часть нравственного воспитания. Воспитатель должен активизировать познавательные интересы детей и целенаправленно помогать строить позитивные отношения со сверстниками, научить ребёнка доводить до конца начатое дело, содержать в чистоте руки, тело, полость рта, одежду, быть доброжелательным, вежливым [4, с. 132].

Искусство, в том числе театральная деятельность, оказывает сильное воздействие на развитие познавательных способностей и творческой активности ребёнка, так как затрагивает его эмоциональную сферу [1, с. 63].

Игры, направленные на развитие выносливости, ловкости, силы, справедливости, выдержки, формируют у детей физическое и психологическое здоровье. Полноценное психическое развитие ребёнка невозможно без игры, так как в игровой деятельности вносится в жизнь детей мир сложных социальных отношений. В игре формируются коллективные действия детей, проявляется забота ребёнка о другом человеке, участие в его проблемах. Это и есть главный источник формирования детских эмоций и чувств – позитивных нравственных качеств растущего человека, формируется и развивается психика ребёнка,

происходит становление культурного поведения, развиваются такие индивидуально-типологические особенности личности как активность, эмоциональность, сензитивность [2, с. 97].

Психологическое здоровье одна из серьёзнейших проблем детской психологии, являясь важнейшим условием развития и становления личности ребёнка. Для обеспечения эмоционального благополучия разрабатываются специальные занятия с элементами арттерапии, игротерапии, игры-драматизации, психогимнастические этюды. Психологи и педагоги должны обучать ребёнка пониманию причины изменения настроения, своих эмоций, научиться управлять своими чувствами, правильно реагировать на реакции окружающих для обеспечения собственного эмоционального комфорта.

Музыкальное воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. Способность слышать и исполнять музыку во всём объёме зависит от музыкального воспитания, в частности от владения средствами музыкальной выразительности, так как сочетанием своих выразительных средств музыка создаёт художественный образ, который вызывает ассоциации с явлениями жизни, с переживаниями человека. Музыка пробуждает чувства любви к родной природе, раскрывает богатство родной природы, воспитывает чувства коллективизма, взаимопомощи, великодушия.

Культура здоровья не может рассматриваться вне контекста культуры той среды, в которой живет и развивается человек. Воспитывать культуру здоровья необходимо с детства. Один из важнейших компонентов образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях — культурное наследие. Культурологический подход к образованию детей дошкольного возраста создаёт условия для духовно-нравственного самоопределения личности. Экспонаты музея позитивно воздействуют на эмоциональную, нравственную и интеллектуальную сферу личности ребёнка.

Формулирование целей статьи. Целью нашего исследования явилось изучение осведомлённости студентов педагогического вуза — будущих воспитателей учреждений дошкольного образования о факторах развития заболеваний и путях формирования культуры здоровья у подрастающего поколения.

Нами изучена осведомлённость студентов факультета педагогики и психологии о факторах риска заболеваний во время учёбы в университете, о влиянии факторов на их настроение, способности в учёбе и здоровье. С этой целью проведено анкетирование 108 студентов.

Изложение основного материала. На вопрос анкеты с предложением перечислить известные им факторы риска заболеваний 23,15% анкетированных назвали наследственную предрасположенность, нарушения питания назвали 27,78%, вредные привычки – 32,41%, несвоевременное посещение врача – 9,26%, а 7,4% респондентов назвали несколько факторов риска. На предложение перечислить методы профилактики заболеваний 23,15% студентов назвали здоровый образ жизни, 16,67% – исключение вредных привычек, 27,78% – рациональное, качественное питание, 18,52% – занятия физкультурой, 5,6% – пользование качественными средствами гигиены и содержание тела в чистоте, и 8,28% указали на наблюдение и лечение у квалифицированного врача.

Информацию о факторах риска заболеваний нынешних студентов в школьные годы получили 37,04% анкетированных от медперсонала школ, 5,6% – от учителей, 41,76% – от родителей, а 16,6% анкетированных студентов осведомлены о факторах риска заболеваний из средств массовой информации. Почти половина студентов (45,37%) уверены, что формирование нравственного здоровья детей происходит в семье. Использование игр, развлечений, инсценированных сказок способствуют формированию позитивных личностных качеств детей, на что указали 61,1% анкетированных студентов, что отнесли они к элементам культуры здоровья.

18,52% анкетированных указали, что с поступлением в университет характер их питания существенно не изменился, 42,59% респондентов чаще всего игнорируют полные обеды, ограничиваясь в основном вторым блюдом. Иногда готовят для себя первое и второе блюдо 17,59% студентов, никогда первое блюдо не употребляют 12,03% респондентов. Услугами столовой постоянно пользуются только 13,89% анкетированных студентов. На вопрос о привычке «перекусывать» в промежутках между основными приёмами пищи положительно ответили 83,33%. В основном это бутерброды, чипсы, кондитерские изделия, мороженое, иногда фрукты. Газированные сладкие напитки постоянно употребляют большинство студентов (82,5%). Даже в столовой 9,26% студентов ограничиваются булочкой и чаем или соком из пакетов, а 37,96% анкетированных не любят пищи, требующей энергичного жевания. Большинство студентов (93,87%) знают о неблагоприятном влиянии сладостей на зубы, однако у них нет мотивации на отказ от сладких напитков.

На вопрос о влиянии музыки на их здоровье положительно ответили 41,67% анкетированных, 32,41% отрицают влияние музыки на гомеостаз организма, а 25,92% респондентов воздержались от ответа на этот вопрос. Помнят колыбельную мамы 23,15%, а три студентки отметили, что перед сном вспоминают голос, речь, руки, улыбку мамы, когда они слишком устали, расстроены чем-то или обижены. На предложение указать

любимые мелодии или композиторов 37,04% назвали музыку А. Вивальди, 23,15% – П. Чайковского, 18,52% – вальсы И. Штрауса, 13,89% – полонез М. Огинского, 7,41% – прелюдии Ф. Шопена. Бравурную, возбуждающую музыку предпочитают 43,51% анкетированных, 15,74% – рок, 14,81% – джаз, 13,89% – блюз и 12,04% – регги. 55,6% студентов считают, что фольклор формирует национальное мировоззрение, 44,4 % — учит ребёнка видеть мир глазами своего народа. На вопрос, какие виды деятельности на музыкальных занятиях способствуют более полному раскрытию традиционной народной культуры, студенты ответили следующим образом: пение — 42,6%, слушание музыки— 28,7%, игра на инструментах русского народного оркестра — 15,74%, театр – 12,96%.

Социальную значимость культуры здоровья признают 32,41% анкетированных студентов, которые относят культуру здоровья к числу профессиональных компетенций. За сохранение здоровья детей в процессе обучения высказалось 41,67% респондентов, которые перечислили факторы риска снижения здоровья детей за годы обучения. Студентам были предложены образовательные технологии, и среди других за здоровьесберегающую высказалось 48,15% из их числа.

Никто из анкетированных студентов не указал на роль научно-исследовательской деятельности в совершенствовании компетенций студентов, и только 13,89% указали на роль практики на базе дошкольных учреждений и её влияние на успешность профессиональной подготовки студентов. Студенты факультета педагогики и психологии БарГУ во время педагогических практик на базе дошкольных учреждений обучают детей правилам гигиены, оформляют уголки здоровья для родителей в группах. Они принимают участие в подготовке «Дней здоровья», готовят дидактический материал для праздников «Как стать крепышом?», «Праздник ослепительной улыбки» и других. Мероприятия, направленные на повышение информированности родителей, воспитателей, студентов решают задачу формирования сознательной мотивации на сохранение и укрепление здоровья детей, повышения их культуры здоровья.

Будущие воспитатели дошкольных учреждений во время практики должны воспользоваться психологическими особенностями восприятия знаний детьми, использовать силу коллективного примера, чтобы научить детей, как правильно сидеть за столом, стоять, ходить, в каком положении должна быть голова во время сна, как правильно чистить зубы. Детей необходимо обучать активному жеванию, глотанию без гримас. В программу физического воспитания детей в УДО включаются упражнения, способствующие нормализации отдельных функций. Их могут выполнять все дети, но особенно (и обязательно) дети, у которых выявлены врачом функциональные отклонения. В течение пребывания детей в дошкольном

учреждении воспитатели должны наблюдать за характером дыхания детей. Для детей среднего дошкольного возраста проводились физкультурные занятия с элементами миогимнастики по сценарию «Правильно ходим, правильно дышим».

Воспитатель учреждения дошкольного образования должен не только хорошо владеть знаниями, использовать их в практической деятельности, но и пропагандировать среди подрастающего поколения и родителей. В современных условиях формирование, накопление знаний студентами не является главной целью образования. Обществу нужны специалисты, способные применять обобщенные знания и умения для реализации их в конкретных ситуациях, умеющие разрешать возникающие в реальной обстановке возможные проблемы. Участие студентов в научных исследованиях помогает им повышать уровень теоретических знаний, приобретать практические навыки, даёт возможность для самосовершенствования, а также расширять свой кругозор, что содействует достижению высокого уровня профессионализма.

Выводы. Таким образом, студенты педагогического вуза осведомлены о факторах риска развития заболеваний и мерах их профилактики. Информацию о факторах риска заболеваний нынешних студентов в школьные годы треть анкетированных студентов получили от медперсонала школ, 41,76% – от родителей и только 5,6% – от учителей. Почти половина студентов (45,37%) утверждают, что формирование нравственного здоровья детей происходит в семье. Две трети (61,1%) респондентов считают, что мероприятия, проводимые в учреждениях дошкольного образования с участием родителей в виде спектаклей, развлечений, сказок, использование игр способствуют формированию позитивных личностных качеств детей, и отнесли они их к элементам культуры здоровья.

Однако студенты в большинстве случаев сами не ведут здоровый образ жизни и недостаточно оценивают роли НИРС и производственной практики в формировании культуры здоровья детей.

Разработка основных позиций и факторов здорового образа жизни и методология их внедрения должны стать первостепенной задачей системы образования в вузе. Для повышения мотивации студентов к сохранению и укреплению своего здоровья используется воспитательно-образовательный потенциал медико-биологических дисциплин. В образовательном пространстве вуза должны формироваться как здоровье самих студентов, так и профессиональная компетентность в области здоровьесберегающих технологий обучения. Использование интерактивных технологий предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр с решением вопросов на основании анализа обстоятельств. В

результате проникновения в сознание студентов предложенных преподавателем информационных потоков активизируется их мыслительная деятельность.

Литература

1. Авдей Е. Н. Музыкальный фольклор как средство формирования духовности личности: от творчества учителя к творчеству ученика / Е. Н. Авдей // Всероссийская научно-практическая конференция, посвящённая году учителя и 70-летию профессора ТГГПУ Р. К. Закиева / под ред. Ф. Г. Газизовой, Р. М. Мансурова, Е. Н. Авдей и др. – Казань : РИЦ «Школа», 2010. – С. 62–64.
2. Бендик А. Г. Игра как средство формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: семья, дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир ребёнка : материалы Республ. науч.-практ. конф. / А. Г. Бендик ; отв. ред. Н. В. Литвина. – Мн. : БГПУ, 2005. – С. 15–17.
3. Гневашева И. Е. Воспитание ответственности как нравственного качества личности у детей старшего дошкольного возраста: вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. статей / И. Е. Гневашева ; сост. : Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – Вып. 5. – С. 95–101.
4. Игорева Э. Н. О воспитании духовных ценностей: актуальные вопросы современной педагогической науки : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. / Э. Н. Игорева ; отв. ред. М. В. Волкова. Чебоксары: НИИ педагогики, 2009. – С. 130–133.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.: от 13 января 2011 г. № 243. – Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011. – 399 с.
6. Тристень К. С. Формирование нравственного здоровья студентов в процессе преподавания на педагогическом факультете : сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф. / К. С. Тристень. – Горки, 2008. – Ч. 2. – С. 177–181.
7. Тристень К. С. Формирование нравственного здоровья детей средствами литературно-музыкальных мероприятий : практ. пособие [для студ. педагог. спец.] / К. С. Тристень, Е. Н. Авдей. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – 120 с.

Хоменко В.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри французької мови
Донецького Національного технічного університету

УДК 378.147

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ПРОЦЕСІВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ НА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті відображений вплив сучасних процесів євроінтеграції на методику викладання іноземної мови у ВНЗ України, а також зміни в підходах до викладання. Наведені вимоги до діяльнісно-орієнтованого навчання. Визначені критерії ефективної діяльності викладача.

Ключові слова: євроінтеграція, методи викладання, стандарти, особистісно- діяльнісний підхід, стратегії навчання, особистість, суб'єкт навчання.

Хоменко В.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка
Донецкого Национального технического университета

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ НА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье освещается влияние современных процессов евроинтеграции на методики преподавания иностранного языка в ВУЗах Украины, а также изменения в подходах к обучению. Излагаются требования к деятельностно-ориентированному обучению. Определены критерии эффективной деятельности преподавателя.

Ключевые слова: евроинтеграция, методы преподавания, стандарты, личностно-деятельностный подход, стратегии обучения, личность, субъект обучения.

Khomenko V.

– pedagogical sciences candidate, associate professor of Donetsk National
Technical University French Language Department

THE INFLUENCE OF MODERN EUROINTEGRATION PROCESSES ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the article the influence of modern eurointegration processes on foreign language teaching methods in higher educational institutions of Ukraine is considered, as well as changes in the teaching approaches. The requirements to activity-oriented teaching are stated. Categories of effective teacher's activity are determined.

Key words: *eurointegration, teaching methods, standards, personality-activity approach, teaching strategies, personality, teaching subject.*

Сучасні процеси глобалізації та євроінтеграції знаходять своє відображення в сучасних методах викладання іноземних мов та концепції мовної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах України.

Іноземна мова як обов'язкова дисципліна студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації розглядається як іноземна мова за професійним спрямуванням або іноземна мова для професійного спілкування, що зумовлено цільовою ситуацією – потребами ринку праці щодо компетенцій випускників ВНЗ. Саме обізнаність студентів про їх майбутню професію та компетенції, необхідні для отримання кваліфікації, визначають професійну спрямованість курсів іноземних мов і вирізняють їх серед загального курсу іноземної мови, де викладач визначає, чому та як навчати студентів [3].

Зміна в підходах викладання, зумовлених зміною ролі студентів, які стають у центрі навчання і є рівноправними партнерами навчального процесу, викликає ряд проблем у викладачів щодо залучення студентів до процесу планування їх навчання – вивчення іноземної мови, включаючи зміст навчання, а також вибору найбільш ефективних методів вивчення мов.

Стандарти, що розроблюються у ВНЗ, повинні чітко визначати не тільки модульну структуру курсів, зміст кожного модуля, форми й види контролю й оцінювання, включаючи самооцінку й самооцінювання, а й компетенції, які розвиваються протягом модулю/курсу як очікувані результати навчання. Таким чином, з перших днів свого навчання студенти мають бути обізнаними щодо своїх обов'язків, основних критеріїв оцінювання, і як результат, мають зможу брати відповідальність щодо планування процесу вивчення іноземних мов і здійснювати моніторинг прогресу засвоєння матеріалу на шляху оволодіння тими чи іншими навичками і вміннями.

Серед сучасних методів навчання іноземних мов діяльнісний підхід розглядається як «безперервний процес навчання і рефлексії (критичного мислення) за підтримки колег з наміром виконання завдання» [2]. Ключовим є те, що діялісно-орієнтоване навчання засноване на вирішенні проблем студентами, які близькі до їх майбутньої професійної діяльності, за допомогою мовленнєвих вмінь і робочих знань іноземної мови на тому чи іншому рівні.

Для розвитку рефлексії як інструменту критичного мислення й самоаналізу викладачами розробляються завдання, які частково відтворюють рефлексивний цикл: досвід (залучення студента до виконання завдання шляхом опису та обговорення свого досвіду з теми заняття),

спостереження й рефлексія (аналіз – що нового помітив або взяв), абстрактна концептуалізація або створення значення (тієї чи іншої функції або терміну тощо), планування майбутніх дій та тестування на практиці засвоєного шляхом виконання серії після-завдань [4].

Така рефлексивна практика веде до навчання на основі свого досвіду, тобто сприяє вивченню мови, де рефлексія/критичне мислення розглядається як одна із стратегій навчання, що сприяє побудові своїх особистих знань кожним студентом групи. Залучення студентів до рефлексії – це шлях до розвитку автономного вивчення мови та професійного розвитку, самоконтролю і самооцінювання.

Таким чином, роль викладача полягає в розробці завдань, що охоплюють різні стратегії навчання та вивчення мовного матеріалу: когнітивні й метакогнітивні, враховуючи розмаїття способів вивчення мов, та соціально-афективні стратегії [4], що зумовлено вивченням мови як засобу комунікації.

Серед когнітивних стратегій при використанні діяльнісного методу навчання іноземної мови широко використовуються мозкові штурми, розробка карт мислення та інших засобів візуалізації як письмової, так і усної інформації, активне читання та різні засоби інтеракції з текстами, включаючи вміння конспектування в різних формах (заповнення таблиць, розробка діаграм тощо), самотестування та моніторинг своїх дій тощо.

Широке використання співпраці студентів за допомогою кооперативних і колаборативних видів робіт, серед яких парна або групова робота, включаючи проектну роботу, що виконується всією групою, максимально наближено до реального життя з урахуванням потреб й інтересів студентів. Знаходження у середовищі своїх колег-одногрупників та зацікавленість у виконанні завдань та/або вирішенні проблеми, спілкуючись іноземною мовою, може сприяти підвищенню мотивації студентів щодо вивчення іноземної мови та підготувати їх до майбутньої професійної діяльності й спілкування іноземною мовою у професійному середовищі.

Традиційна модель освіти, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, але не враховувала особистісний розвиток, втрачає свою перспективність. Натомість все частіше використовується згадана нами особистісно-орієнтована модель навчання, яка створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Дослідженням особистісного підходу займається багато науковців, зокрема І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сєриков, І. Якиманська та ін.

У межах особистісного підходу студент має статус рівноправного суб'єкта навчальної взаємодії. Навчання в університеті повинно орієнтуватись не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Рольове спілкування змінюється особистісним з притаманними йому підтримкою, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання „ситуації успіху”, „ситуації вибору”, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [5].

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О. Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи студента і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [4].

Усі характеристики особистісно-орієнтованого підходу повністю узгоджуються з вимогами навчально-виховного процесу іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей, проте реалізація такого підходу можлива лише у певній діяльності.

Центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента й викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент є не об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки [6].

Згідно з дослідженнями В. Будака, О. Пехоти, А. Старєва, В. Шуляр [6], особливостями реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є: навчальний процес проектується педагогічним колективом і педагогом, зокрема, на основі визначення і врахування потреб, бажань та можливостей студента згідно з його особистісним діагностуванням; у процесі навчання використовуються такі активні форми і методи навчання, як діалог, полілог, створення „ситуації успіху”, драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, індивідуальні заняття, творчі роботи, проблемні завдання. Активні форми

навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження й радості від власного успіху, стимулювання творчості й неоднозначності.

Науковці О. Бігич, О. Пехота, В. Семиченко вважають, що в педагогічному процесі доцільно реалізувати особистісно-діяльнісний підхід. Так, О. Пехота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [5].

В. Семиченко стверджує, що розділяти діяльнісний та особистісний підходи недоцільно. Абсолютизація як діяльнісного (підкорення зовнішнім вимогам), так і особистісного (ігнорування вимог об'єктивної дійсності) може завдати шкоди як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить. Концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів, адже особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку [6].

Варто звернути увагу і на той факт, що незважаючи на індивідуальні особливості, майбутній спеціаліст зобов'язаний оволодіти необхідно для нього системою знань, здібностей та навичок. У будь-якій сфері діяльності існує певна нормативна система вимог, і, незважаючи на труднощі і незручності, пов'язані з індивідуальними особливостями, людина повинна прагнути сформувати і розвинути потрібні якості. У такому випадку індивідуальність людини, її власні інтереси й здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності. З іншого боку, особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, отримання реальних можливостей для свого розвитку. Отже, діяльнісний компонент підходу інтерпретує процес навчання як цілеспрямовану навчальну діяльність студента в оволодінні іншомовною комунікативною та професійно-методичною діяльністю.[1]

Таким чином, з урахуванням нероздільності діяльнісного та особистісного компонентів, визначає особистісно-діяльнісний підхід як педагогічний процес, який, з одного боку, передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей студента як особистості, а з іншого боку – як діяльнісний складник, що передбачає підготовку студента до здійснення професійної діяльності в майбутньому через організацію його професійної освіти сьогодні.

Література

1. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : моногр. / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск, 2005. – 214 с.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол. – 2000. – 342 с.
3. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // *Іноземні мови.* – 2002. – № 4. – С.3–18.
4. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 274–297.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. : І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
6. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

Кідіна Л.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління освітою Донецького національного університету

УДК 371.133

РОЛЬ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності магістранта «Педагогіка вищої школи». Важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога відіграє асистентська практика. На думку автора, важливим аспектом формування і підвищення рівня професійної компетентності педагога є індивідуальне завдання практиканта. Індивідуалізація завдання допомагає педагогічно обгрунтовано окреслити траєкторію особистісного і професійного зростання фахівця вищої школи.

Ключові слова: професійна компетентність майбутнього педагога, магістрант, асистентська практика, студент-практикант, індивідуальне завдання.

Кидина Л.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления образования Донецкого национального университета

РОЛЬ АССИСТЕНСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности магистранта "Педагогика высшей школы". Важную роль в профессиональном становлении будущего педагога играет ассистентская практика. По мнению автора важным аспектом формирования и повышение уровня профессиональной компетентности педагога является индивидуальное задание практиканта. Индивидуализация задания помогает педагогически обоснованно очертить траекторию личностного и профессионального роста специалиста высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность будущего педагога, магистрант, ассистентская практика, студент-практикант, индивидуальное задание.

Kidina L.

– candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of management of education of Donetsk National University

THE ROLE OF ASSISTANCE PRACTICE IN PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PEDAGOGUE

In article the considered problem of formation of professional competence of the master of "Pedagogics of the higher school". An important role in professional formation of future teacher is played by assistant practice. According to the author an important aspect of formation and increase of level of professional competence of the teacher is an individual task of the probationer. The individualization of a task helps to outline reasonably pedagogically a trajectory of personal and professional growth of the specialist of the higher school.

Keywords: professional competence of future teacher, master degree, assistant practice, student-practice, individual task.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи освіти в Україні, оновлення системи вищої освіти, її гуманістичної спрямованості підвищуються вимоги до професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. У реалізації забезпечення цього феномену особливого значення набуває практична підготовка майбутніх викладачів у процесі навчання в магістратурі.

Невід'ємною складовою частиною змісту педагогічної освіти постає практика. Асистентська практика магістрів є важливим засобом

формування професійної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та є, складовою його професійної підготовки, спрямованою на закріплення і реалізацію в спеціально створених умовах набутих магістрантами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Такий вид практики ми розглядаємо також як засіб творчого розвитку та саморозвитку випускника магістратури, формування в нього професійно значущих якостей, готовності до педагогічної діяльності, формування професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню феномену професійної компетентності педагога присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, які зосереджено, на питаннях підготовки освітян всіх ланок освіти (Г. Беленька, О. Бодальова, Н. Казакова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Семиченко). Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійно-практичної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях В. Андрущенка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Сластьоніна та ін. Слід зазначити, здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури (В. Бондар, В. Берека, О. Гура, О. Мороз, З. Слєпкань, С. Чорна).

Проблемам змісту й організації педагогічної практики студентів педагогічного ВНЗ присвячено праці О. Абдуллої, Л. Булатової, К. Дурай-Новакової, Н. Загрязкіної, Л. Кацової, Н. Казакової, Г. Коджаспірової, У. Новацької, В. Розова, О. Щербакова та багатьох інших науковців [1; 2; 4; 5; 6]. У цих роботах акцентується увага на тому, що педагогічна (асистентська) практика є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю, розкривається роль і значення педпрактики у професійному становленні майбутнього фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що найбільш ефективним засобом формування професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи є асистентська практика, особливо постановка і виконання індивідуального завдання магістранта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до навчальних планів підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» студенти проходять асистентську практику. Асистентська практика є одним із видів самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів.

Асистентська практика – це науково-педагогічна і дослідницька практика у вищому закладі освіти на посаді викладача-науковця. Вона надає можливість магістранту виконувати функції фахівця на робочому місці, здійснювати весь цикл обов'язків викладача, усвідомити загальну картину побудови навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Асистентська практика магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» Донецького національного університету є логічним продовженням таких теоретичних курсів, як «Методика викладання у вищій школі», «Виховна робота у вищій школі», «Моделювання діяльності фахівця. Педагогічна майстерність» і важливим етапом професійно-педагогічної підготовки.

Особливості контингенту магістратури «Педагогіка вищої школи» полягає в тому, що до нас частіше вступають молоді спеціалісти, які вже працюють у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації. Вони мають базову освіту і досвід роботи в навчальному закладі. Але й для педагогів, що вже працюють у вищих навчальних закладах, мають досвід викладацької діяльності, проходження асистентської практики – це важливий крок в становленні професійної компетентності. Під час підготовки та організації асистентської практики ми ставимося до кожного студента як до унікальної особистості, цілеспрямовано і послідовно розкриваємо в ньому сильні особистісні і професійні сторони, допомагаючи компенсувати слабкі. Забезпечення особистісно-орієнтованого, комплексного, неперервного і творчого характеру підготовки кожного студента з різним рівнем сформованості професійної компетентності відображається взагалі на підвищенні якості професійної підготовки магістрів.

У багатьох сучасних дослідженнях (О. Абдулліна, З. Васильєва, В. Горленко, Н. Казакова, Л. Кацова, Л. Машкіна) педагогічна практика визначається як провідна ланка професійно-практичної підготовки студентів. На неї відводиться час у навчальному плані з урахуванням специфіки навчального закладу та особливостей професійної підготовки. Метою педагогічної практики є:

1) навчання студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін; застосування їх на практиці;

2) сприяння оволодінню студентами сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу в навчально-виховному закладі;

3) виховання у студентів інтересу до педагогічної діяльності, формування потреби систематичного поповнення своїх знань та творчого застосування їх у практиці педагогічної діяльності [3, с. 467].

Згідно з програмою асистентська практика охоплює три основні напрями роботи викладача вищого навчального закладу: навчально-методичну, організаційно-виховну і науково-дослідну роботу. Організація роботи практиканта побудована у нас таким чином, що на кожному етапі магістрант розв'язує завдання певної міри складності.

Так, на першому етапі асистентської практики магістрант знайомиться зі специфікою роботи кафедри або циклової комісії, вивчає й аналізує систему роботи кафедри та необхідну документацію, що регламентує її діяльність. На другому етапі магістрант знайомиться з досвідом роботи провідних викладачів ВНЗ, вивчає й аналізує передовий педагогічний досвід, наробки викладачів кафедри. Третій етап полягає в самостійній діяльності студента-практиканта (підготовка і проведення лекції, семінарського /практичного/ заняття; підготовка навчально-методичних матеріалів до семінарських /практичних, лабораторних/ занять і самостійної роботи студентів; складання завдань для проведення модульного /підсумкового, тестового контролю; самостійне проведення виховного заходу зі студентами академічної групи; виконання індивідуального завдання).

Таким чином, упродовж 4 тижнів студент-практикант виконує певні завдання, які розроблені таким чином, щоб поступово, методом від простого до складного, охопити всі сфери і види діяльності викладача ВНЗ, відпрацювати придбанні теоретичні знання, сформулювати практичні навички.

Виходячи з того, що в магістратурі навчаються студенти з різним досвідом педагогічної діяльності і рівнем професійної компетентності, дуже важливо скласти індивідуальну програму практиканта таким чином, щоб виконати всі необхідні завдання і при цьому підвищити рівень професійної компетентності. Особливе значення в цьому контексті займає індивідуальне завдання практиканта.

Індивідуальне завдання студента-практиканта є продовженням теоретичного курсу «Новітні технології навчально-виховного процесу у вищій школі». Магістрант разом з керівником практики повинен розробити і впровадити в навчальну роботу ВНЗ елемент певної інноваційної технології. У процесі підготовки індивідуального завдання магістранту важливо врахувати специфіку вищого навчального закладу, де він проходить практику; напрям і спеціальність, за якою навчаються студенти; навчальну дисципліну, яку викладає практикант; вид діяльності, у якій буде реалізовуватися інновація; особливості групи студентів тощо.

Виконання наукової складової індивідуального завдання передбачає написання магістрами наукової статті щодо аналізу обраної новітньої технології й особливості впровадження її в навчальний процес базового ВНЗ. Також результати виконання індивідуального завдання обговорюються на засіданні кафедри (циклової комісії), де магістр проходив практику, та на підсумковій конференції кафедри управління освітою Донецького національного університету.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що під час проходження асистентської практики студент має можливість визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвіднесеності особистісних якостей з майбутньою професією, підвищити рівень професійної компетентності. Саме в процесі професійної діяльної й асистентської практики виявляються протиріччя між наявним і необхідним рівнем професійної компетентності, що виступає стимулом безперервної освіти. Практика допомагає реально сформувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси усвідомлення і прийняття педагогічних рішень. Аналіз власної діяльності допомагає практикантові усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти педагогічно обгрунтовані шляхи їхнього подолання.

Література

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : моногр. / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. – Херсон, 2004. – 196 с.
5. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Казакова Наталія Вікторівна. – К., 2005. – 234 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогическая практика / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борокова. – М. : Академия, 1998. – 149 с.

Перова С.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

УДК 378.015.31:17.02

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

У статті висвітлено проблему визначення міжкультурної компетентності майбутніх фахівців-міжнародників. Визначено етапи в історії становлення міжкультурної компетентності та її зміст.

Ключові слова: професійна компетентність, міжкультурна компетентність, фахівець з міжнародних відносин.

Перова С.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГЗ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье рассматривается проблема определения межкультурной компетентности будущих специалистов-международников. Определены этапы становления межкультурной компетентности и её содержание.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, межкультурная компетентность, специалист по международным отношениям.

Perova S.

– candidate of Science in Pedagogics, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department of the State Establishment „Luhansk Taras Shevchenko National University”

INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF INTERNATIONAL RELATIONS

The article deals with the definition of intercultural competence of the future specialists in the sphere of international relations. The stages of formation of intercultural competence and its contents have been defined.

Key words: professional competence, intercultural competence, specialist in the sphere of international relations.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах глобалізації та підвищення інтеграційних процесів у суспільстві в цілому відбувається перебудова системи вищої освіти. Впровадження компетентісно зорієнтованого підходу у закладах освіти є нагальною

потребою і необхідністю, оскільки від фахівців вимагається не лише бути спроможними вирішувати складні професійні завдання, а й уміти адаптуватися в полікультурному середовищі, співпрацювати з представниками різних культур та впевнено діяти в нестандартних життєвих та професійних ситуаціях.

Не є виключенням у цій ситуації й підготовка майбутніх фахівців, чия професія буде пов'язана з безпосереднім здійсненням комунікації з різними народами. Сучасний світ потребує фахівця-міжнародника, який здатен не лише виконувати певні дипломатичні дії, а й бути фахівцем з міжнародного та міжкультурного спілкування, сприяти зближенню народів, кращому взаєморозумінню, дружбі й співпраці. Підготовка такого фахівця в умовах ВНЗ неможлива без сформованості в нього міжкультурної 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. Проблему формування та розвитку міжкультурної компетентності / компетенції розглядають в контексті теорії міжкультурної комунікації (В. Костомаров, В. Сафонова, І. Стернін, С. Тер-Мінасова, В. Шаховський та ін.), в контексті концепції діалога культур (М. Бахтін, В. Біблер), в контексті професійної підготовки перекладачів та фахівців-міжнародників (В. Коммісаров, Л. Латишев, Г. Мірам, І. Халеева та ін.) і в контексті теорії і методики навчання іноземних мов (І. Зимня, Н. Галькова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов та ін.).

Починаючи з середини ХХ століття, науковці різних країн розпочали дослідження різних видів компетентності як наукового феномену, її ролі в життєтворчості особистості, впливу на успішність у професійній діяльності, а також на пошук шляхів ефективного формування компетентності як однієї з провідних професійно значущих якостей сучасного фахівця, зокрема міжнародника.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета нашої статті полягає у висвітленні проблеми формування міжкультурної компетентності студентів, які навчаються у вищих закладах освіти за фахом «Міжнародні відносини».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Критерієм якості підготовки випускників будь-якого вищого навчального закладу сьогодні виступає професійна компетентність. Трактуючи поняття професійної компетентності, ми цитуємо мовою оригіналу російських дослідників В. Козирева, Н. Радіонову, А. Тряпціну: „Под професиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика,

определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. „Способность”, в данном случае понимается не как „предрасположенность”, а как „умение”. „Способен”, т.е. „умеет делать” [1, с. 47]. Професійна компетентність фахівця-міжнародника має проявитися під час вирішення професійних завдань. Це поняття є багатоаспектним і динамічним, його не можна остаточно визначити заздалегідь на весь період професійної кар’єри майбутнього фахівця з міжнародних відносин, оскільки бурхливість розвитку суспільства, висування нових вимог до нього вимагає й корекції структури його професійної компетентності.

Знання іноземних мов є необхідним, але не достатнім для формування професійної компетентності майбутнього фахівця з міжнародних відносин, оскільки відбувається зміщення акцентів у вимогах до сучасного працівника – з формальних чинників його кваліфікації й освіти до соціальної цінності особистісних якостей, де готовність до міжкультурної комунікації постає як суттєвий аспект особистісної готовності майбутнього фахівця до повноцінної соціалізації, соціальної взаємодії й самореалізації в суспільстві. Таким чином, міжкультурну компетентність можна розглядати як невід’ємний компонент професійної компетентності студента-міжнародника.

З метою дослідження стану вивчення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин ми провели ретроспективний аналіз, який дає змогу стверджувати, що можна виділити три основні етапи в історії її становлення.

Перший етап – початок 20-х рр. та кінець 50-х рр. ХХ ст. – характеризується тим, що ідея формування міжкультурної компетентності не мала самостійного вираження. Проте існував феномен «міжкультурна компетентність», який, хоча й не був впроваджений у науковий обіг, розумівся, як певна колективна ідентичність, яка набуває своєї тотожності й унікальності за рахунок культивування різниці.

Другий етап – 60-ті рр. – 90-ті рр. ХХ ст. – характеризується початком дослідження міжкультурного компонента комунікативної компетентності та розробкою певних аспектів її формування в системі вищої освіти.

Третій етап – кінець 90-х рр. ХХ ст. й до тепер – відрізняється від попередніх комплексним дослідженням феномену міжкультурної компетентності як компонента професійної компетентності фахівця.

Виконання фахівцями з міжнародних відносин професійних функцій з міжнародного посередництва визначає необхідність дослідження формування в них міжкультурної компетентності.

Одним із засобів, який сприяє досягненню поставленої мети, є міжкультурна комунікація (МК). Ми розглядаємо міжкультурну комунікацію, за формулюванням О. Леонтович, як безпосередній або опосередкований обмін інформацією між представниками різних лінгвокультур [2, с. 6]. Поняття „міжкультурна комунікація” було запроваджено в науку в 1954 році, коли побачила світ книга Е. Холла та Д. Трагера „Культура як комунікація: модель і аналіз”, де автори розглядали МК як особливу модель людських відносин. Пізніше дослідники Дж. Кондон, І. Фаті, М. Мід поширюють ідеї про взаємозв'язок культури та комунікації й висувають проблему міжкультурної комунікації на рівень самостійної наукової дисципліни [3].

З поширенням ідей компетентісно зорієнтованої освіти набуття міжкультурної комунікативної компетенції стає максимально затребуваним для сучасного спеціаліста. Сучасна соціополітична ситуація вимагає суттєвого переосмислення традицій панівної моделі освіти в бік її мультикультурної інтенсифікації. У доповіді „Ключові компетенції для Європи” (1996) за програмою Ради Європи обґрунтовані п'ять ключових компетентностей в освіті, однією з яких є компетентність, пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві: „для того, щоб контролювати прояв расизму та ксенофобії і для створення клімату толерантності, освіта повинна сприяти формуванню в молодих людей міжкультурних компетенцій, таких, як сприйняття відмінностей, повага до інших та здатність існувати поряд з людьми інших культур, мов, релігій”[4]. Ця компетенція не існує поза комунікації. Саме в певних комунікативних ситуаціях проявляється певний рівень компетентності.

Для з'ясування того, що є необхідним для фахівця-міжнародника для успішної участі в МК, ми вважаємо за потрібне навести окремі чинні визначення зазначеної компетентності. Так, І. Плужник визначає міжкультурну комунікативну компетенцію як функціональні вміння розуміти погляди та думки представників інших культур, коректувати власну поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки [5, с. 5].

Дослідниця М. Авдєєва, досліджуючи психологічні особливості МК, уважає, що міжкультурна комунікативна компетентність – провідний інтегративний складник професійної діяльності, що проявляється в міжкультурній сензитивності, комунікативній технологічності, здатності до самоконтролю й саморегуляції [6].

Американський науковець Д. Мацумото (David Matsumoto) виділяє міжкультурно-комунікативну компетентність (МКК) як здатність виконувати ефективну комунікацію в міжкультурних контекстах [7].

Професор Р. Абдрахманова (Киргизстан) під міжкультурною комунікативною компетентністю розуміє пізнання залежності наших свідомості, мислення та ставлення від культури й комунікативних дій; відносні знання вміти розрізняти культури; знання норм поведінки в комунікативному акті та стилів комунікації; здатність пояснити феномени комунікативних дій і взаємин; відмова від етноцентризму; уникнення утворення стереотипів; володіння комунікативними стратегіями навчання мови; володіння стратегіями й методами ідентифікації, аналізу; уникання непорозуміння в комунікації [8].

Російський дослідник О. Садохін визначає міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних і лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії, зазначаючи невід'ємність міжкультурної компетентності від комунікації [9].

Ураховуючи наведені приклади та беручи до уваги специфіку професійної діяльності фахівця з міжнародних відносин (компанії, які ведуть зовнішньоекономічну діяльність, банки та інші фінансові установи, державні структури, посольства і торговельні представництва України за кордоном, засоби масової інформації, що висвітлюють міжнародну проблематику), ми трактуємо міжкультурну компетентність як здатність здійснювати міжкультурну комунікацію і взаємодію між представниками різних лінгвокультур на різних рівнях на засадах співпраці через побудову спільного для них значення того, що відбувається, ґрунтуючись на етнокультурних цінностях, уявленнях, нормах, особливостях вербальної та невербальної поведінки.

Вирішення проблеми змісту міжкультурної компетентності майбутніх фахівців-міжнародників полягає через дослідження їхньої професійної компетентності. Професійна компетентність, на нашу думку, є цілісним явищем, яке інтегрує не лише знання, уміння, цінності, ставлення, алгоритми дій, професійно значущі особистісні якості, але й мотивацію і досвід фахівця, які йому необхідні під час виконання професійних обов'язків. З цієї точки зору ми можемо стверджувати, що наповнення змісту міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин включає мотивацію, настанови, ставлення, знання, уміння, навички, особистісно-поведінкові якості студентів, досвід міжкультурної діяльності та міжкультурного спілкування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми визначили поняття «міжкультурної компетентності майбутнього фахівця з міжнародних відносин» та окреслили його зміст. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаються нами у розробці системи формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця з міжнародних відносин під час навчання у ВНЗ.

Література

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании : моногр. / под ред. : В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
2. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения : моногр. / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
3. Мартыненко С. А. Формирование межкультурной компетентности как важнейшая задача образования в современном обществе [Электронный ресурс] / С. А. Мартыненко. – Режим доступа : <http://rspu.edu.ru/journals/pednauka/index.htm>
4. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe II Report of the Symposium. - Berne. - Switzerland. - 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) II Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. (Перевод Зимней И.А.).
5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2003. – 335 с.
6. Авдеева М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Авдеева Маргарита Валерьевна. – М., 2007. – 276 с.
7. Любимов Л. Л. Компетентностный подход и качество общего образования / Л. Л. Любимов // Экономика в школе. – 2008. – № 1/2. – С. 4–11.
8. Абдрахманова Р. Д. Условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся [Электронный ресурс] / Р. Д. Абдрахманова. – Режим доступа : http://inlang.linguanet.ru/ScientificWork/Conferences/detail.php?ELEMENT_ID=2267
9. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Т. : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.

Паламарчук Л.

– кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

УДК 378:005.6

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано основні проблеми підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики в умовах сучасної школи. Розкрито шляхи подолання цих проблем через забезпечення позитивної мотивації пізнавальної діяльності студентів. Визначено і обґрунтовано взаємозв'язок діяльнісного та технологічного підходів у навчанні майбутніх учителів.

Ключові слова: *освітня технологія, педагогічна діагностика, діагностична програма, метод експертних оцінок, діагностичний комплекс.*

Паламарчук Л.

– кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогического мастерства и образовательных технологий Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ДИАГНОСТИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы основные проблемы подготовки будущих учителей к проведению педагогической диагностики в условиях современной школы. Раскрыты пути преодоления этих проблем через позитивную мотивацию познавательной деятельности студентов. Определена и обоснована взаимосвязь деятельностного и технологического подходов в обучении будущих учителей.

Ключевые слова: *образовательная технология, педагогическая диагностика, диагностическая программа, метод экспертных оценок, диагностический комплекс.*

Palamarchuk L.

– Assistant Professor of the Department of Pedagogical Proficiency and Educational Technologies of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Doctor of Philosophy

PROBLEMS OF FUTURE TEACHERS TRAINING FOR PEDAOGICAL DIAGNOSTICS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: MOTIVATION-BASED ASPECT

The article deals with the main problems of future teachers training for pedagogical diagnostics in today's schools. The author reveals the ways to overcome these problems through providing of positive motivation of students' cognitive activity. The relationship between activity and technological approaches in future teachers training has been determined and substantiated.

Key words: *educational technology, pedagogical diagnostics, method of expert estimations, diagnostic program, diagnostic complex.*

За умови реформування шкільної освіти виникає потреба перегляду основних напрямів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки функції та завдання педагога повинні бути переосмисленими та переорієнтованими. Завдання вищого навчального закладу тепер полягає не у формуванні вчителя як носія наукової інформації, а у підготовці його до розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості учня (замість простого формування визначеного кола знань, умінь та навичок) [3, с. 14].

Це зумовлює необхідність заміни традиційних методів, прийомів та засобів навчання майбутніх учителів ефективнішими, тобто такими, які б забезпечували формування фахівця нового типу, що поєднує ґрунтовну теоретичну готовність до професійної діяльності зі сформованими навичками практичної діяльності, здатністю до самостійності у прийнятті рішень та творчими підходами до розв'язання поставлених професійних завдань. Ідеться про необхідність засвоєння студентами педагогічних вищих навчальних закладів новітніх освітніх технологій, оскільки саме технологічний підхід у навчанні та вихованні робить можливим такий опис педагогічного досвіду, який дає змогу його повторно застосовувати, гарантує можливість впровадження нових підходів в освіті, зокрема, розвивального та особистісно-орієнтованого навчання.

Реалізація освітніх технологій неможлива без діагностичних процедур, адже діагностичність є одним із критеріїв освітніх технологій. Через це проблема навчання майбутніх педагогів вимірюванню навчальних досягнень учнів, діагностиці рівня сформованості учнівського колективу в цілому та сформованості особистісних якостей кожного учня зокрема є актуальною.

Разом із тим, у процесі навчання майбутніх учителів освітнім технологіям опанування теми «Педагогічна діагностика» є найбільш проблемним через відсутність у науковій літературі достатньої інформації щодо методів педагогічної діагностики, способів їх використання, особливо, коли йдеться про вимірювання рівня сформованості певних якостей особистості учня чи рівня сформованості учнівського колективу.

У жовтні-листопаді 2012 року нами було проведено опитування студентів II курсу фізико-математичного та історичного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (всього 117 респондентів), яке показало, що тільки 24% друокурсників вважають, що педагогічна діагностика – «невід’ємна частина навчально-виховного процесу», 27% відповіли, що «ніколи не чули» про таку сторону педагогічної діяльності, а решта – 49% – зазначили, що «не можуть відповісти на дане запитання». На нашу думку, результати опитування є свідченням недостатньої поінформованості друокурсників про наявність такого феномену, як педагогічна діагностика у сучасній науці.

Отже, **актуальність проблеми** підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування учнів загальноосвітньої школи зумовлена, на нашу думку, відсутністю належної поінформованості студентів про сутність, зміст та форми педагогічних вимірювань, що є основною причиною відсутності мотивації для формування діагностичних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Проблеми педагогічної діагностики у закладах освіти сучасною наукою розглядаються через призму технологічного підходу у навчанні та вихованні. У наукових доробках останніх десятиліть (В. Безпалько, В. Давидова, І. Зимньої, К. Інгенкампа, Н. Кузьміної, О. Майорова, І. Підласого та ін.) розкрито проблему сутності та функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностики знань, розвитку здібностей та умінь школярів і студентів. Водночас питання підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування учнів загальноосвітньої школи ще потребують розгляду та належної розробки.

Тому **метою** нашої **статті** були аналіз проблем формування діагностичних умінь майбутніх учителів та визначення шляхів подолання цих проблем через забезпечення позитивної мотивації пізнавальної діяльності студентів.

Застосування педагогічної технології досягне результату, якщо вона опиратиметься на діяльнісний підхід, основоположниками якого в психології є Л. Виготський та Р. Рубінштейн, в дидактиці – Л. Занков, В. Давидов, М. Скаткін, І. Лернер, у теорії виховання – А. Макаренко,

І. Іванов [6]. Згідно із концепцією діяльнісного підходу, «істинним результатом освіти є не чиста інформація, яку нормальний розум стирає через два тижні, а досвід, як освоєний спосіб діяльності, до складу якого входять знання, впрошені у способи діяльності, та уміння виконувати їх» [8]. Через це основним засобом, який безпосередньо забезпечує освітній результат, є діяльність самого студента. Відповідно до принципу психофізичної єдності, діяльність слід розглядати не як об'єктивне природне явище, а як прояв людської психіки, відображення діяльності мозку (функціональна фізіологічна система Л. Анохіна), на основі чого В. Шадріков [2] розробив загальну архітектуру психологічної системи діяльності. Окрім того, пов'язана із ними і загальна теорія навчальної діяльності В. Давидова. Він зазначає, що оволодіння діяльністю, зокрема, навчальною, передбачає вміння виконувати у певній послідовності дії, які логічно йдуть одна за одною. Структура діяльності при цьому не є абсолютною, «зміст діяльності співвіднесений із суттєвими ознаками потреб, мотивів, і є процесом визначення їх предметного змісту» [2], тобто залежить і від предмета діяльності, і від її суб'єкта.

Як зазначають українські дослідники Г. Атанов та І. Пустинникова:

- при проектуванні та організації навчання первинними мають бути задані характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, а не знання;
- кінцевою метою навчання є формування способів дій, що забезпечує здійснення майбутньої професійної діяльності, а не запам'ятовування знань;
- змістом навчання є необхідна для майбутньої спеціальності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання цих дій;
- навчаючись, студенти мають здійснювати діяльність, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання [7, с.85].

1. У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка навчання студентів педагогічної діагностиці відбувається під час вивчення ними курсу «Освітні технології». Програма курсу «Освітні технології» (2006) рекомендована Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Програма розрахована на 72 навчальні години, з яких 20 год. – лекційні, 34 год. – практичні заняття, 11 год. – самостійна робота студентів, 7 год. – інші види роботи. Головна мета курсу – комплексне вивчення освітніх технологій для ефективного застосування фахівцями технологічного підходу в професійній діяльності. Одним із основних завдань, визначених

програмою, є «ознайомлення студентів із технологією педагогічної діагностики та оцінки навчальних досягнень учнів» [5].

Під час проведеного дослідження ми виявили, що основними причинами, які обмежують можливості практичної підготовки майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу у навчально-виховний процес і опанування ними окремих тем курсу, зокрема, теми «Педагогічна діагностика в освітніх системах і технологіях», є:

а) недостатня обізнаність студентів із проблемами застосування діагностичних процедур, що зумовлено відсутністю розкриття питань педагогічних вимірювань у програмах дисциплін психолого-педагогічного циклу, які пропонуються студентам до розгляду на I та II курсах вищого навчального закладу і передують вивченню курсу «Освітні технології»;

б) відсутність посібників, які містять інформацію про шляхи, методи та способи діагностування результатів навчально-виховної роботи з учнями;

в) обмеженість аудиторного часу, визначеного для вивчення курсу, що скорочує можливість практичних вправлянь (так, на вивчення теми «Педагогічна діагностика» програмою курсу «Освітні технології» виділено 4 аудиторні години (2 – лекційних та 2 – практичне заняття), що унеможливує забезпечення ефективності процесу навчання педагогічному діагностуванню);

г) відсутність зразків для демонстрування застосування педагогічних вимірювань у сучасній школі (як показало опитування вчителів тернопільських шкіл, попри те, що деякі навчальні заклади декларують впровадження технологічного підходу до навчання учнів, у більшості із них цей процес обмежено фрагментарним використанням ідей освітніх технологій, а діагностування, як одна із основних ознак будь-якої технології, взагалі не використовується);

д) форми діяльності, що пропонуються студентам під час опанування ними навчального курсу (використання викладачами традиційних форм навчання (лекції – практичні заняття) не завжди продуктивне і часто зводиться лише до подання-відтворення навчальної інформації, а це унеможливує формування уміння педагогічного діагностування);

е) відсутність мотивації до вивчення теми «Педагогічна діагностика».

На останній проблемі хотілося б зупинитися детальніше. Оскільки професійна підготовка майбутніх учителів розглядається нами як діяльність, то вона передбачає наявність «внутрішньої спонукальної сили, що забезпечує інтерес особистості до пізнання, активізує розумові зусилля» [3, с.73], – наявність *мотиву*. Як зазначає С. Рубінштейн, «мотив

– це джерело дій» [3], це те, що визначає початковий момент діяльності і є своєрідним поштовхом до її здійснення.

За ознаками цілеспрямованості навчально-виховного процесу у вітчизняній педагогіці прийнята така класифікація мотивів навчання: 1) соціальні (суспільні); 2) пізнавальні; 3) професійно-ціннісні [4]. Із запропонованих ми виділили пізнавальні мотиви, оскільки серед них виділяється інтерес тих, хто навчається, і до пізнання нового, і до самого процесу здобуття знань. Психологи визначають інтерес як мотив, у якому втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Він виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук [4].

Подання теми «Педагогічна діагностика в освітніх системах і технологіях» ми вирішили розпочати із лекції, під час якої студентам III курсу історичного та фізико-математичного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було б продемонстровано фрагменти діагностування діяльності навчальних груп. Нами було розроблено систему короткочасної діагностики рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекції, яка включала початковий, проміжний (корекційний) та заключний моніторинг таких складових цієї діяльності: 1) активності сприйняття групою інформації, 2) участі всіх студентів у обговоренні питань, що розглядалися під час лекції; 3) рівня дисциплінованості групи; 4) загального настрою студентського колективу під час лекції.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та власних досліджень ми розробили критерії та показники рівня навчально-пізнавальної діяльності групи під час лекції та виділили три рівні цієї діяльності (високий, середній та низький):

1. Активність сприйняття інформації:

а) низький рівень – *більшість студентів групи роблять вигляд, що слухають лекцію, вирішуючи власні справи; на викладача майже не дивляться; не можуть відповісти на запитання, якщо їх підняти зневацька;*

б) середній рівень – *більшість студентів слухають лекцію і записують її, однак особливого зацікавлення не виявляють; здебільшого можуть відповісти на запитання викладача;*

в) високий рівень – *майже всі студенти зацікавлено слухають лекцію, записують її; відповідають на запитання викладача відразу.*

2. Участь в обговоренні питань, що винесені на лекцію:

а) низький рівень – *майже ніхто із студентів групи самостійно не виявляє бажання висловити свою думку під час лекції;*

б) середній рівень – *більшість студентів реагують на зміст лекції, дехто самостійно хоче висловитися, піднімаючи руку;*

в) високий рівень – майже всі студенти активно реагують на зміст лекції, жваво обговорюють почуте між собою, пропонують власні версії вирішення проблем, про які йдеться.

3. Дисциплінованість:

а) низький рівень – студенти групи займаються своїми справами, частково реагуючи на зауваження викладача; лунають приглушені голоси декого із студентів; лекція – окремо, студенти – окремо;

б) середній рівень – дехто із студентів групи відволікається на сторонні заняття, займається справами, що не стосуються лекції; при цьому вони не заважають роботі інших; на зауваження викладача реагують відразу;

в) високий рівень – студенти працюють організовано і злагоджено; іноді виникає так званий «робочий шум», який швидко припиняється, коли робота продовжується.

4. Загальний настрій:

а) низький рівень – студенти групи працюють із байдужим виразом обличчя; позіхають; дивляться втомлено, без зацікавленості;

б) середній рівень – час від часу виникає зацікавлення в очах студентів, на зміну якому приходять байдужий вираз обличчя; студенти реагують на жарти викладача чи однокурсників, усміхаються або сміються;

в) високий рівень – студенти групи перебувають у хорошому настрої, активно реагують на жарти та сміх в аудиторії; настрої рівний, переважно мажорний; атмосфера спілкування легка та невимушена.

Для цієї експрес-діагностики під час лекції ми вирішили застосувати метод експертних оцінок. За допомогою цього методу у сучасній педагогічній науці досліджують проблеми, що не піддаються формалізації [7], тобто не підлягають безпосередньому вимірюванню, а ґрунтуються на позиції фахівців-експертів, які здійснюють інтуїтивно-логічний аналіз визначених процесів і явищ.

Проведення експертної оцінки передбачало 4 етапи:

1) визначення цілей та завдань експерименту, а також проблеми, яку потрібно розв'язати; визначення міри відповідальності і прав експерта;

2) добір експертів для проведення експертизи, визначення їх компетенції;

3) проведення опитування експертів;

4) аналіз і обробка одержаних результатів [7, с.164]

Оскільки достовірність експертної оцінки залежить від компетенції експерта, то йому повинні бути притаманні такі якості: компетентність, об'єктивність, відсутність схильності до конформізму, позитивне

ставлення до інновацій, креативність [7]. Для незалежної експертизи дуже важливою є етика поведінки експерта, передусім його чесність, непідкупність, відповідальність.

У ході підготовки до спостереження нами було визначено експертів в кожній академічній групі (студенти-відмінники), проконсультовано їх щодо мети та завдань експертизи, роздано індивідуальні карти визначення рівня навчально-пізнавальної діяльності їхніх одногрупників.

Призначення нами експертів із числа студентів було зумовлено такими причинами:

- це забезпечувало мобільність та неперервність процесу дослідження – експерти добиралися безпосередньо перед заняттям;
- наявність експертів-студентів на парі забезпечувати було простіше, аніж задіювати в експертні комісії викладачів;
- участь студентів у оцінюванні одногрупників сприяла розвиткові у них організаційних умінь, об'єктивності, почуття відповідальності за проведене оцінювання та вміння мотивувати цю оцінку, що є необхідною умовою готовності вчителя до професійної діяльності.

Експерти добиралися по одному із кожної присутньої на лекції групи. Методом жеребкування вони обирали той студентський колектив, який їм потрібно було оцінити. Свою оцінку експерти відображали на дошці в аудиторії (у вигляді графіка) за допомогою кольорової крейди – 4 кольори відповідно до параметрів, що оцінювалися. Визначений рівень за кожним критерієм відзначався трічі – початкова (на початку заняття), проміжна (посередині) і заключна (за 10 хв. до закінчення пари) діагностика. Решта студентів не була поінформована про те, що відбувалося під час лекції. Графіки на дошці були використані нами для заключної частини лекції «Педагогічна діагностика в освітніх системах і технологіях» з метою ілюстрації поданої навчальної інформації та детального аналізу практичного проведення експрес-діагностики під час лекції. До наступного практичного заняття студентам було запропоновано розробити критерії та показники діагностики певних процесів, видів навчально-виховної діяльності колективу чи якостей особистості учня за вибором.

Використання такого діагностування під час лекції забезпечило виникнення в усіх слухачів зазначеного вище пізнавального мотиву – інтересу, при чому студенти самі дійшли висновку про те, що цей мотив пройшов всі 4 свої стадії [4]: допитливість та цікавість (під час безпосередньої роботи експертів на парі), пізнавальний та теоретичний інтерес (під час обговорення, аналізу роботи експертів та визначення аналогічного завдання для самостійної роботи).

Опитування студентів після лекції засвідчило, що така наочна демонстрація процесу діагностики під час пари допомогла їм краще зрозуміти зміст лекції (67%), забезпечила підвищення інтересу до її сприйняття (52%).

Подальше засвоєння курсу «Освітні технології» показало, що формування позитивної мотивації до опанування теми «Педагогічна діагностика» сприяло:

- позитивному ставленню до педагогічної діагностики, усвідомленню необхідності її використання, зваженій адекватній оцінці можливості використання педагогічної діагностики у загальноосвітній школі;

- ефективнішому оволодінню теоретичними знаннями про методи та прийоми педагогічних вимірювань;

- засвоєнню інформації про тести, процедуру тестування, складання тестових завдань;

- оволодінню вміннями та навичками складання завдань для ЗНО із предмету зі спеціальності;

- опануванню уміннями визначати основні критерії та показники сформованості певної якості;

- формуванню уміння складати діагностичну програму, вести діагностичні карти, систематизовувати та оформляти результати педагогічних вимірювань.

Таким чином, створення позитивної мотивації пізнавальної діяльності майбутніх учителів під час засвоєння ними теми «Педагогічна діагностика» у поєднанні із діяльнісним підходом сприяло підвищенню ефективності підготовки студентів до здійснення педагогічної діагностики в умовах сучасної школи.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку комп'ютерної програми діагностики рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекцій та практичних занять.

Література

1. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной методики высшей школы : к изучению дисциплины / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк : ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.
4. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. С. Пальчевський. – [2-е вид.]. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

5. Програма навчального курсу «Освітні технології» (за вимогами кредитно-модульної системи) / [Янкович О. І., Бойко М. М., Бондаренко Є. А. та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 96 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 2006. – 816 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
8. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В. В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 37–45.

Романенко О.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов факультету менеджменту та міжнародної економіки Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

УДК 378.811

НОВІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ З ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто сучасні вимоги до вивчення іноземних мов у немовному виші. Проаналізовано нові підходи до оцінювання знань студентів з іноземних мов нефілологічних спеціальностей. Розкрито поняття оцінювання і контролю. Надано рекомендації стосовно організації навчального процесу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Відзначено джерела, які можуть бути використані студентами для самостійного оцінювання знань.

Ключові слова: Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, оцінювання знань з іноземних мов

Романенко О.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского и иностранных языков факультета менеджмента и международной экономики Криворожского экономического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены современные требования к изучению иностранных языков в неязыковом ВУЗе. Проанализированы новые подходы к оцениванию знаний студентов по иностранным языкам. Даны рекомендации по организации учебного процесса в соответствии с Общеєвропейскими Рекомендациями по изучению иностранных языков.

Ключевые слова: Общеєвропейские Рекомендации по изучению иностранных языков, оценивание знаний по иностранным языкам

Romanenko O.

– candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of Ukrainian and Foreign Languages Department of the faculty of management and international economics of Kryvyi Rih Economic Institute of DVNZ “Kryvyi Rih national university”

NEW APPROACHES TO THE EVALUATION OF THE KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGES OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Modern demands to foreign languages learning in non-linguistic higher educational establishments are revealed in the article. New approaches to the evaluation of the knowledge of foreign languages of students are analyzed. Recommendations of the educational process organization are given.

Key words: *the all-European Recommendations on foreign languages learning, evaluation of knowledge of foreign languages*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному швидкоплинному світі іноземні мови виступають цінним важелем забезпечення співробітництва, мобільності, вільного пересування громадян у загальноєвропейському просторі, свободи вибору не лише майбутньої професії, але і місця роботи, успішного користування усією наявною інформацією стосовно професійної діяльності, професійного росту та удосконалення професійної компетентності. В епоху розширення та усунення кордонів, запровадження великої кількості програм для навчання європейської молоді за межами рідної країни, збільшення можливостей подорожувати та пізнавати навколишній світ інтерес до вивчення іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей постійно зростає.

Упродовж двох останніх десятиріч суттєво змінились підходи до вивчення іноземної мови у нефілологічних вищих навчальних закладах. Змінився й зміст цієї дисципліни. Якщо раніше достатньо було розвивати в майбутніх економістів та інженерів навички сприйняття писемної інформації, перекладу науково-популярних текстів та текстів з майбутньої спеціальності, сучасні вимоги до навчання іноземних мов передбачають володіння ними на рівні незалежних та досвідчених користувачів. З метою запровадження єдиного підходу до вивчення іноземних мов у загальноєвропейському просторі на початку двадцять першого століття важливий документ – Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, було взято за основу організації навчального процесу з іноземних мов як у середній, так і вищій освіті. Впровадження цього документу мало на меті привести мовну освіту в Європі до єдиного стандарту з метою полегшення мобільності громадян. Використання Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання іноземних мов при складанні

навчальних програм для студентів немовних спеціальностей дозволяє викладати їх з урахуванням вимог сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми іншомовної освіти в Україні розкривають твори таких науковців, як С.Ю.Ніколаєва, О.Ю.Кузнецова, О.О.Першукова, М.Ю.Мартінова та ін.. У вищезазначених роботах досить докладно висвітлені психолого-педагогічні, лінгво-психологічні та методологічні основи процесу шкільного навчання іноземних мов у контексті реалізації Європейських Рекомендацій з мовної освіти. Так, О.О.Першукова детально вивчає вплив соціокультурного компонента на вивчення іноземних мов в Україні та інших країнах ЄС. Однак ці роботи стосуються головним чином шкільної освіти. Щодо навчання іноземних мов у вищих нефілологічному профілю, то основна проблема полягає у тому, як пристосувати рекомендації, надані європейськими науковцями та теоретиками, які визначили комунікативний підхід стрижневим у вивченні іноземних мов, до потреб сучасної української вищої школи. Комунікативний підхід був проаналізований у працях Н. М. Андронкіної, С. О. Арістова, Г. В. Барабанової, І. Л. Бім, Л. В. Засекіної, О. Д. Митрофанової, Л. В. Цурікової, С. Ф. Шагілова та ін.. Теоретичну та практичну реалізацію навчання іноземних мов з використанням цього підходу здійснюють Л. М. Босова, С. С. Дикарева, К. О. Колеснікова, К. В. Маркарян, В. А. Яковлева та ін. Між тим, такі важливі питання, як оцінювання знань студентів, особливості вимірювання знань учнів засобами оцінки їх компетенцій відповідно до критеріїв, зазначених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, допоки залишаються невизначеними.

Формулювання цілей статті. Спираючись на вищесказане, об'єктом нашої статті є навчання іноземних мов відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти у нефілологічному виші. Предмет – оцінювання рівня знань студентів з іноземних мов. Метою статті є визначення нових підходів до оцінювання знань студентів з іноземної мови з урахуванням вимог, що висувуються в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як вказано у Рекомендаціях, «привілейованою перспективою є комунікативний підхід, який розглядає використання мови і учня у якості соціальних акторів, які мають використати задачі в обставинах оточуючого середовища, всередині окремої галузі. Якщо мовні акти реалізуються у мовних діях, вони самі по

собі вписуються у соціальний контекст і дають йому повне визначення» [1]. Відтак, головним в організації навчального процесу є постановка задачі, яка має містити не просто розвиток лексичних або граматичних навичок, але використання мови для здійснення окремих завдань. Передбачається навчати студентів користуватись мовою на рівні незалежних соціальних агентів іншомовного суспільства. При чому усі мовні акти мають здійснюватись тільки у соціальному контексті.

Оцінювання зазвичай відносять до категорії контролю. Отже, спочатку слід визначити ці окремі поняття. На думку французьких науковців, контроль стосується головним чином парадигми знання. Він здійснюється відносно програми, яка вважає мову системою, кодом, що існує зовні користувача. Контроль спрямований на визначений обсяг вивченого матеріалу і базується на тому, що демонструє студент для того, щоб отримати оцінку (що характеризує кількісний підхід) у якості недостатніх знань з окремої теми. Саме у цьому вбачається негативна перспектива оцінки. Якщо контроль здійснюється засобами визначення правильного або неправильного ствердження, вважається, що знання мовної системи дозволяє судити про спроможність користуватись нею. Ось чому в цьому випадку можна говорити про максимальне використання навчального матеріалу. Оцінювання не є знанням предмета, але воно виступає критерієм оцінки спроможності учня користуватись мовою у конкретній ситуації (у цьому воно є дуже близьким до компетенції). Це поняття не є суто лінгвістичним, не означає формального виправлення помилок, але інтегрується до парадигми, тобто рівності між мовою, яка вживається, та соціальним контекстом її вжитку. При чому використання мови залежить від конкретної ситуації, оскільки користувач має дотримуватись поваги до соціокультурних кодів та відповідності ужитої інформації. Усе це має забезпечити ефективність переданих послань. Оцінювання не стосується програми, але співвідноситься з навчальним матеріалом, який вважається операційною метою використання мови. Воно є позитивним елементом, оскільки перевіряє, що учень вміє робити, а не констатує того, чого учень не знає і не вміє. Оцінювання слугує ступенем користування мовою відповідно до раніше визначених критеріїв. Задачі, що звичайно пропонуються студентам при оцінюванні, є близькими до тих, які вони виконують напевно, тобто йдеться про мінімальне використання навчального матеріалу. У здійсненні контролю виконаних завдань викладач найчастіше виступає в ролі суворого судді, задачею якого є викриття недоліків та огріхів, допущених учнем. Процес оцінювання, на відміну від контролю, передбачає аналіз виконаних учнем завдань з метою визначення відповідності проявлених знань зазначеним критеріям. Оцінювання знань з іноземної мови має здійснюватись через

активне користування нею. Оцінка рівнів компетенцій – це урахування наявності лінгвістичної, прагматичної та соціокультурної компетенцій, влучності, адекватності та доречності висловлення. На думку французького педагога К.Бургіньон, відповідність контролю та оцінювання у вивченні іноземних мов може бути представлена у наступній таблиці [2, с.24]:

Контроль – парадигма знання	Оцінювання – парадигма компетенції
Іноземна мова виступає предметом навчання	Учень виступає суб'єктом навчального процесу
Рівень знань	Ступінь користування мовою
Програма, визначена змістом	Мета заняття
Навчання	Користування
Початковий етап	Наступний етап
Лінгвістичний аспект	Прагматичний аспект
Код	Послання
Виправлення помилок	Перевірка відповідності, адекватності та ефективності висловлення
Орієнтація на продукт	Орієнтація на процес
Негативний вплив (покарання)	Позитивний вплив (підтвердження, визнання)
Кількісний спосіб (оцінки)	Якісний спосіб (критерії, показники відповідності компетенції)
Максимальне використання навчального матеріалу	Мінімальне використання навчального матеріалу

Педагоги-науковці, які займаються проблемами вивчення мови в Європейському освітньому просторі, вважають за потрібне звертатись саме до терміну оцінювання знань, оскільки студент на занятті має виконати задачі, які є не лише лінгвістичними. Тому й оцінка має бути надана за виконання не лише лінгвістичних завдань. Причому задачі уроку відіграють першочергову роль на занятті, а його зміст відходить на другий план.

Загальноєвропейські Рекомендації з вивчення іноземних мов, звичайно, не можуть слугувати засобом оцінювання. Зате слід широко використовувати таблиці, що містять опис дій, на які можуть бути спроможні студенти в процесі вивчення іноземної мови. Інакше кажучи, ці показники виявляють відповідність того, що студент повинен уміти

робити, до того, що він насправді вміє. Оцінювання має бути підтвердженим показниками рівнів володіння мовою.

Таким чином, оцінювання знань з використанням комунікативно-діяльнісного підходу має здійснюватись у три етапи:

виходячи з показників відповідного рівня знань (від A1 до C2);

виходячи із зазначених критеріїв;

шляхом визначення показників спроможності учня користуватись мовою відповідно до встановленого рівня у лінгвістичному, прагматичному і соціолінгвістичному контекстах.

Користуючись цим методом, викладач може об'єктивно оцінити рівень володіння іноземною мовою. Оцінити мовну компетенцію у комунікативному підході – це означає визначити ступінь володіння мовою на потрібному рівні засобами виконання задачі, яка не є простою задачею, показати обсяг лінгвістичних та граматичних знань з мови, але задачею уміло і доречно користуватись мовою у соціальному контексті [2, с.25].

Дозволимо собі сказати кілька слів про важливість самооцінки студента при вивченні іноземних мов. Європейськими науковцями було розроблено три важливих документи, призначених для розвитку самооцінки студента. По-перше, таким матеріалом слугують таблиці самооцінки Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Вони використовуються тоді, коли студент хоче самостійно перевірити, чого він навчився на окремому етапі опанування мови, а також визначити те, що залишилось поза увагою. По-друге, це Європейський мовний портфель, який супроводжує людину упродовж усього життя і відіграє роль своєрідного лінгвістичного паспорта, що реєструє увесь його досвід в оволодінні різними мовами і культурами. Третій документ, так званий Європас (l'Europass), єднає попередні два і спрямовує на досягнення мети, поставленої Радою Європи: сприяти мобільності студентів і молоді у Європейській Спільноті.

Три компетенції характеризують мову як засіб спілкування: лінгвістична, прагматична і соціокультурна. Лінгвістична надає лексичний та граматичний матеріал для побудови знань з іноземної мови. Прагматична дозволяє влучно, доцільно і адекватно використати цей матеріал для успішного застосування мови у соціальному житті. Соціолінгвістична компетенція, у свою чергу, дозволяє поєднати лінгвістичну та прагматичну складові. І хоча кожен студент має свій власний досвід вивчення мови, навіть після кількох років її вивчення у школі, в інституті, на курсах, опанувавши безліч лексичного матеріалу та граматичних правил, він часто відчуває себе розгубленим, коли вперше потрапляє в іншомовне середовище. Тому фундаментальним і

визначальним на сьогодні є уміння користуватись іноземною мовою у соціальному контексті [3, с.26].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, вважаємо за доцільне визначити наступні настанови, які можуть бути корисні в організації навчання іноземних мов. По-перше, для проведення кожного заняття викладач має ставити конкретну мету, виконання якої підготує учня до повноцінного користування мовою в іншомовному середовищі. Мета може бути одна, шляхи її досягнення – різними. До того ж, слід завжди пам'ятати, що лексичний і граматичний матеріал не можуть виступати метою заняття, вони є тільки засобами досягнення основної мети. Плануючи заняття із студентами окремої групи, слід завжди враховувати їх рівень володіння мовою. Відповідно до нього та до того, якого рівня учні мають досягти по закінченню курсу занять, викладач має запланувати завдання. Так, наприклад, якщо студенти мають рівень А1, для розвитку письмового мовлення ви можете запропонувати написання поштової картки, а не ділового листа з проханням призначити співбесіду. Для досягнення ефективності запропонованих вправ слід урізноманітнити форми проведення занять. В оцінюванні знань студентів слід звертати їхню увагу не на кількість помилок, а на відповідність загального рівня їх знань. Звичайно, виправляти помилки необхідно, але слід робити це у коректній, ненав'язливій формі і намагатись досить часто надавати студентам право виправляти помилки самостійно. У відносинах із студентами викладач має виступати партнером, завданням якого є привести учнів до кращого розуміння мети опанування іноземних мов.

Отже, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти можуть слугувати документом, який запровадив головну стратегію організації навчального процесу з іноземних мов. Але вони також надають повну свободу вибору форм, методів і нових підходів до їх вивчення в стінах українських вищих навчальних закладів. Тому до перспектив подальших розвідок у цьому напрямі слід віднести відповідність навчання іноземних мов потребам конкретного вищого навчального закладу і конкретної спеціальності, роль викладача в організації навчального процесу з опорою на Рекомендації, шляхи перевірки відповідності рівня знань студентів зазначеним показникам тощо. Як підсумок зазначимо, що посилання на вищеназваний документ в організації навчання іноземних мов надає викладачам безліч можливостей для творчості.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Bourguignon C. CECR : du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences // Le français dans le monde. – №353. – P.23–25.
3. Rosen E. Se former et former à l'autoévaluation / E. Rosen // Le français dans le monde. – №353. – P.25–27.

Дермельова Н.

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

УДК 378.091.2:78

РОЗВИТОК ТЕМБРОВОГО ПОЧУТТЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ НА ЗАНЯТТЯХ З “ОСНОВ СЦЕНІЧНО- ТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА”

У статті розглянуто проблему розвитку однієї з музичних здібностей, а саме почуття тембру студентів педагогічних спеціальностей, які вивчають курс “Основи сценічно-творчого мистецтва”. Надається сучасне розуміння поняття “музичні здібності” та тлумачення його структурних компонентів. Пропонуються методи розвитку тембрового почуття майбутніх учителів: метод бесіди, метод “живого” музикування, слухання музики та метод мультимедійного супроводу.

***Ключові слова:** музичні здібності, почуття тембру, основи сценічно-творчого мистецтва.*

Дермелева Н.

– старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ТЕМБРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА “ОСНОВЫ СЦЕНИЧНО- ТВОРЧЕСКОГО ИСКУССТВА”

В статье рассматривается проблема развития одной из основных музыкальных способностей, а именно чувства тембра студентов педагогических специальностей, которые изучают курс “Основы сценічно-творческого искусства”. Дается современная трактовка категории музыкальных способностей и ее структура. Предлагаются методы развития тембрового чувства будущих учителей: беседа, “живое” музицирование, слушание музыки и мультимедийное сопровождение.

***Ключевые слова:** музыкальные способности, чувство тембра, “Основы сценічно-творческого искусства”.*

Dermelova N.

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

DEVELOPMENT OF A SENSE OF MUSICAL TIMBRE OF PEDAGOGICAL STUDENTS, WHO STUDY IN "BASICS OF STAGE AND CREATIVE ART"

The article considers the problem of the development of one of the main musical abilities, namely sense of musical timbre pedagogical students, who are studying the course "Basics of stage and creative art". Formulated the modern interpretation of the category of musical abilities and its structure. There are methods of development of the timbre feelings of future teachers: conversation, "live" music, listening to music and multimedia support.

Keywords: *musical abilities, a sense of musical timbre, "Basics of Stage and Creative Art".*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування музичних здібностей. Її наукова розробка природно впливає на теорію та практику музичної освіти.

Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна й різнопланова, її розробкою активно займається сучасна педагогічна наука: пошукам шляхів і методів формування й розвитку різних музичних здібностей у дітей присвячено дослідження Н. Ветлугіної, О. Печерської, О. Ростовського, О. Радиної, К. Тарасової, Б. Теплової та багатьох інших музикантів-педагогів. Крім того, музична освіта ХХ століття пов'язана з виникненням цілісних концепцій музичного виховання, які так чи інакше вирішували проблему розвитку музичних здібностей. Найвідоміші серед них – музично-педагогічні концепції німецького композитора й педагога К. Орфа, угорського музиканта З. Кодая, система виховання музичної культури російського педагога-музиканта Д. Кабалевського, вітчизняні системи розвитку музичних здібностей (вокально-хорова педагогіка М. Леонтовича, школа ритмічного виховання В. Верховинця тощо).

Разом з тим, слід зазначити, що недостатньо розроблено теоретичні аспекти та практичні шляхи формування і розвитку такої музичної здібності, як тембровий слух, хоча від його розвиненості значною мірою залежить здібність музичного сприймання, а також більш загальні художньо-естетичні здібності (оцінне ставлення до музичного мистецтва, емоційно-пізнавальні якості музичного слуху тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тембр (від франц. *timbre*, англ. *tembre*, нім. *Kland-ferbe*) – це забарвлення звуку; одна з ознак музичного звуку (поряд з висотою, гучністю та тривалістю), за якою розрізняють звуки однакової висоти та

гучності, що виконані на різних інструментах, різними голосами або на одному інструменті, але різними способами, штрихами [1]. Чуття тембру – одна з провідних музичних здібностей, від розвитку якої залежать як спеціальні музично-виконавські, так і загальні музично-естетичні досягнення особистості.

Музичні здібності за існуючою у психології традицією відносять до спеціальних, тобто до таких, які забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю. Проте сучасні науковці, спираючись на погляди Б. Теплова [2], у структурі музичних здібностей виділяють більш загальні *музично-естетичні* та *спеціальні* здібності.

Б. Теплов у книзі “Психологія музичних здібностей” [2] виокремив три основні музичні здібності: *ладове чуття*, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звукового руху; *музично-слухові уявлення*, тобто здатність доволіно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух; *музично-ритмічне чуття*, тобто здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму й точно відтворювати його.

К. Тарасова, розвиваючи ідеї Б. Теплова та досліджуючи онтогенез музичних здібностей, розглядає їх структуру у вигляді двох підструктур:

- емоційність відгуку на музику;
- пізнавальні музичні здібності: сенсорні (мелодійні, тембральні, динамічні та гармонічні компоненти музичного слуху, чуття ритму); інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява); музична пам'ять [3].

Згідно з цією класифікацією чуття тембру належить до пізнавально-сенсорних компонентів музичного слуху.

Слід згадати і структуру музичних здібностей, запропоновану Н. Ветлугіною та О. Кенеман [4], які окремо виділяють ті здібності, наявність яких необхідна дитині для виконання конкретної музичної діяльності – слухання, виконання, творчості.

Сьогодні ідеї щодо природи й класифікації музичних здібностей розвинуто в наукових пошуках С. Науменко, В. Анісімова, О. Ростовського, О. Радиної та ін.

Однією з найменш досліджених музичних здібностей, на нашу думку, є почуття тембру. Виходячи з актуальності проблеми розвитку цієї музичної здібності, яка впливає на цілісність формування музичності, естетичного смаку та духовних потреб особистості, ми звернулися до пошуку шляхів розвитку тембрового чуття у студентів педагогічних вишів, які відвідують предмет “Основи сценічно-творчого мистецтва”. **Мета** даної статті – висвітлення власного досвіду цієї роботи.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку тембрового почуття студентів на заняттях з “Основ сценічно-творчого мистецтва” використовувалися такі методи:

1. Проведення циклу бесід про музичні інструменти симфонічного оркестру, історію їх виникнення, особливості будови та звукоутворення, а також бесід про українські народні музичні інструменти, специфіку музикування на них, історико-культурологічні відомості від найдавніших часів до наших днів (метод бесіди).

2. Запрошення юних музикантів з музичної школи, які грають на різних музичних інструментах, як народних, так і класичних інструментах симфонічного оркестру (метод “живого” музикування).

3. Добір репертуару для слухання музики: фрагменти творів з яскравими сольними епізодами звучання різних інструментів (метод слухання музики).

4. Використання мультимедійного супроводу до занять, що надає можливості поєднання візуального та слухового компонентів впливу на студентів.

Розглянемо кожен із зазначених методів окремо.

Бесіди про інструменти симфонічного оркестру та українські народні музичні інструменти проводилися майже на кожному занятті, вони входили до етапу пояснення нового матеріалу. Студенти ознайомилися з основними групами симфонічного оркестру: струнною, дерев'яних та мідних духових, ударних інструментів. Кожна бесіда була присвячена одному з інструментів: скрипка, альт, віолончель, контрабас (струнні інструменти симфонічного оркестру), флейта, гобой, кларнет, фагот (інструменти дерев'яної духової групи), труба, валторна, тромбон, туба (мідні духові інструменти), а також різноманітні ударні інструменти (литаври, ксилофон, вібрафон тощо). Також майбутні вчителі познайомилися з поодинокими інструментами, які додаються до тембрової палітри симфонічного оркестру (арфа, челеста, рояль).

Окрім інструментів симфонічного оркестру, на заняттях з курсу “Основи сценічно-творчого мистецтва” студенти поглибили знання про українські народні музичні інструменти: кобзу, бандуру, ліру, цимбали, козобас, трембіту та ін. Ми намагалися до кожної бесіди увести цікаві факти з історії виникнення або побуту інструменту, доповнюючи їх музичними ілюстраціями, а також зображеннями інструментів. Студенти мали усвідомити принципи звуковидобування на кожному інструменті, джерела звуку, прийоми гри, різні виразні виконавські штрихи, що додають додаткових тембрових “кольорів”. Після проведення кожного циклу бесід (“Інструменти симфонічного оркестру” у першому семестрі 2012-2013 навчального року, “Українські народні музичні інструменти” у

другому семестрі) на кураторських годинах були організовані два музично-виховних заходи, на які запрошувалися юні музиканти зі школи мистецтв. На перший захід ми запросили виконавців з симфонічного оркестру школи, на другий – музикантів народного колективу “Грайте музики”. Це дало можливість ближче побачити музичні інструменти, почути їх “наживо”, задати питання виконавцям.

Для активізації розвитку тембрового почуття студентів, які вивчають курс “Основи сценічно-творчого мистецтва”, ми склали репертуарний список музичних творів для слухання, підібрали твори з яскравими сольними епізодами у виконанні різних інструментів, оригінальні інструментальні аранжування тощо. Було створено аудіотеку – музику у форматі mp3, зібрана на CD-диску. Наведемо список творів.

Таблиця 1

Репертуар зі слухання музики для розвитку тембрового почуття студентів (для використання на аудиторних заняттях та самостійного слухання)

Інструменти симфонічного оркестру	
Струнні інструменти	
Скрипка	А. Вівальді. “Пори року” для скрипки з оркестром; Дж. Тартіні. Соната “Диявольські трелі” для скрипки; Ф. Мендельсон. Концерт мі-мінор для скрипки з оркестром; Н. Паганіні. 24 каприси для скрипки; К. Сен-Санс. “Інтродукція та рондо-каприччіозо” для скрипки з оркестром
Альт	В. Моцарт. Концертна симфонія для альту і скрипки з оркестром; А. Шнітке. Фрагмент концерту для альту з оркестром; Соло альту в оркестрі: А. Адан. Балет “Жизель”; І. Стравінський. Балет “Жар птиця”.
Віолончель	Й. Бах. Сюїти для віолончелі соло; П. Чайковський. Варіації на тему рококо для віолончелі з оркестром
Контрабас	Р. Глієр. Скерцо для контрабаса і фортепіано. Контрабас у джазі (диксиленд)
Дерев’яні духові інструменти	
Флейта	Й. Бах. Сюїта для флейти сі-мінор; Й. Бах. Сонати для флейти; В. Моцарт. Концерт Соль-мажор для флейти з оркестром; К. Дебюссі. Оркестровий прелюд “Післяполудневий відпочинок фавна”;

	А.Онеггер. Камерний концерт для флейти, англійського рижка і струнних. Флейта у джазі: Джетро Талл
Кларнет	З.Абреу. “Тіко-Тіко” для трьох кларнетів; Т. Бенедетті. “Music for King” для кларнета (in B) соло; Дж. Гершвін, "Summertime" із опери "Поргі та Бесс", (транскрипція для двох кларнетів); В. Монті. Чардаш, переклад для кларнета й фортепіано; Ф. Шуберт, "Ave Maria", перекладення для кларнета й фортепіано Кларнет у джазі: нью-орлеанський диксиленд, Б. Гудмен
Гобой	Т. Альбіноні. Концерт для гобоя; В. Моцарт. Концерт До-мажор для гобоя з оркестром; К. Вебер. Концертіно; Г. Доніцетті. Концертіно для англійського рижка; М. Равель. Болеро (соло для гобоя д'амур); Гобой у кіно музиці: головна тема у фільмі “Зіркові війни. Епізод II. Атака клонів”.
Фагот	К. Вебер. Анданте і Угорське рондо для фагота; А. Вівальді. Концерт для фагота з оркестром ля мінор; М. Равель. Болеро (соло фагота); А. Росетті. Концерт для фагота з оркестром.
Мідні духові інструменти	
Валторна	В. Моцарт. Концерт для валторни з оркестром Ре мажор; Р. Глієр. Концерт для валторни Сі бемоль мажор; Валторна у джазі: А. Шилклопер. Dragons Dream
Труба	П. Чайковський. Балет “Лебедине озеро” Неаполітанський танець (соло корнета); Дж. Верді. Марш із опери “Аїда”; М. Мусоргський. Картинки з виставки (оркестровка М. Равеля). Прогулянка; І. Стравінський. Балет “Петрушка”
Тромбон	А. Марчелло. Соната для тромбона й клавіра; Тромбон у джазі: Рэг 12-ї вулиці (Twelfth Street Rag)
Туба	Соло туби в оркестрі: М. Мусоргський — М. Равель. “Картинки з виставки”, “Бидло”; Дж. Гершвін “Американець у Парижі”; А.Шнітке “Гоголь-сюїта”, частина IV “Бал”.

Ударні інструменти	
Ксилофон	А. Хованес. Фантазія на теми японських гравюр для ксилофона з оркестром; Дж. Гершвін. Прелюдія для ксилофона і фортепіано
Челеста	П. Чайковський. Танець феї Драже з балету “Лускунчик”; Б. Барток. Музика для струнних, ударних і челести
Литаври	Р. Штраус. Соло литавр на початку Бурлески для фортепіано з оркестром
Вібрафон	К. Дебюссі. Місячне сяйво для вібрафона
Малий барабан	Дж. Россіні. Вступне соло малого барабана з увертюри до опери “Сорока-воровка”; Малий барабан в “Болеро” М. Равеля
Дзвоники	Л. Деліб. Опера “Лакме” (Арія з дзвониками); П. Чайковський. Італійське капріччіо
Інші інструменти	
Арфа	Т. Бедетті, фантазія “Marsia e Apollo”, для арфи і флейти; <u>Соло арфи з опери Г. Доніцетті “Лючія ді Ламмермур”;</u> <u>А. Лядов. Музична табакерка</u>
Клавесин	Ф. Куперен. Твори для клавесина; Й. Бах. Алеманда і Куранта з Англійської сюїти №1; Д. Бортнянський. Концерт для клавесина з оркестром Ре мажор

Використання мультимедійного супроводу до занять з “Основ сценічно-творчого мистецтва” надавало додаткових можливостей для розвитку тембрового почуття студентів.

Бесіди про інструменти симфонічного оркестру супроводжували слайд-шоу з використанням засобів мультимедіа.

Для закріплення та перевірки знань у галузі музичних інструментів, усвідомленнями студентами тембрів проводився тестовий контроль на комп'ютерах. У програмі “Конструктор тестів 3.3” було розроблено кілька варіантів тестів.

Як відомо, “Конструктор тестів” – це універсальна система перевірки знань, якою можна користуватися в навчальних закладах. Програма дозволяє використовувати безліч тем, запитань і відповідей, при цьому можна вводити п'ять типів запитань: вибір єдиної правильної відповіді та кількох можливих правильних відповідей; встановлення послідовності та відповідності; уведення відповіді з клавіатури.

Крім того, особливо важливо для тестування тембрового чуття як музичної здібності, у цій програмі існує можливість використовувати музику, звуки (файли mp3, wav, mid, gmi), зображення (файли jpg, bmp, ico, emf, wmf) та відеоролики (файли avi).

Тестування на комп'ютері дозволяло оперативно отримувати інформацію щодо змін у знаннях майбутніх учителів та розвитку їхнього тембрового слуху: на заняттях студенти поодиночі підходили до комп'ютера та відповідали на тестові запитання.

Разом із “Конструктором тестів 3.3” ми використовували також тестову програму MyTextX. Ця програма також проста у користуванні та надає можливість провести тестування з використанням зображень (та їх деталізацією). MyTextX працює з багатьма типами завдань: поодинокій вибір, множинний вибір, встановлення відповідності та послідовності, визначення істинності чи хибності тверджень, перестановка літер тощо. Програма складається з трьох модулів: Модуль тестування (MyTestStudent), Редактор тестів (MyTestEditor) та Журнал тестування (MyTestServer). Також є додатковий модуль MyTestBuilder для створення автономних тестів у форматі exe.

Висновки. Проведена робота з розвитку тембрового чуття студентів на заняттях з курсу “Основи сценічно-творчого мистецтва” дозволила зробити деякі *методичні рекомендації* щодо активізації цієї музичної здібності:

- кожному студенту слід завести музичні словники, у яких він має записувати основну інформацію про музичні інструменти;

- викладач має готувати цікавий матеріал для бесід (з історії виникнення кожного інструменту, його традиційного та оригінального використання), ілюструвати розповідь зображеннями або реальними інструментами;

- розповідь про будову інструментів та прийоми звуковидобування має бути доступною для студентської аудиторії, яка не має спеціальної музичної освіти; не слід використовувати складну наукову термінологію;

- доречно створити спеціальний словник емоційно-образних характеристик тембру, що підсилить усвідомлення якості звучання кожного інструменту.

Слід заважити, що поглиблений розвиток тембрового чуття майбутніх учителів початкових класів призвів до значного зростання інтересу до музикування та інструментального виконавства, більшість студентів, які відвідували заняття з “Основа сценічно-творчого мистецтва”, виявили бажання засвоїти фортепіано, гітару, саксофон, інші музичні інструменти.

Проблеми розвитку музичних здібностей входять до найактуальніших проблем сучасної музичної педагогіки. Проведене дослідження – лише невеликий внесок у цьому напрямку.

Література

1. Засоби музичної виразності та їх значення в створенні художнього образу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://makivka.at.ua/publ/khorove_mistectvo/zasobi_muzmchnoji_viraznosti/2-1-0-8
2. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей / Б. Н. Теплов // Избранные труды. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С.42–222.
3. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
4. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
5. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. П. Анисимов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

Nikolaienko O.

– *lecturer of foreign languages department at Chernihiv state institute of economics and management*

Ushata T.

– *lecturer of foreign languages department at Chernihiv state institute of economics and management*

UDC 378.371.31:372.881.111.1

**A SET OF CONDITIONS ENSURING THE EFFICIENCY OF
PROSPECTIVE HIGH SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL
QUALITIES FORMING**

The article elucidates a set of conditions ensuring the efficiency of prospective teachers' professional qualities forming through education and acquirement of businesslike approach, mobility and sociability. The article reveals cross-cultural communicative competence peculiarities in the movement of culturological, communicative and competence approaches for the purpose of professional and pedagogical prospect high school teacher's qualities classical examination.

Key words: *businesslike approach, efficiency, prospective teacher's quality, mobility, mobilization, successfulness, sociability.*

Ніколаєнко О.

– *викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління*

Ушата Т.

– *викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління*

**СУКУПНІСТЬ УМОВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕФЕКТИВНЕ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена висвітленню сукупності умов, необхідних для забезпечення ефективного формування професійно значимих якостей майбутніх педагогів через виховання та набуття діловитості, мобільності та комунікабельності. У статті розглянуто властивості міжкультурної комунікативної компетентності у контексті культурологічного, комунікативного, компетентнісного підходів з метою гуманітарної експертизи професійно-педагогічної якості викладача вищої школи. Стаття визначає характеристику мобільності, успішності, діловитості та комунікабельності як професійно значущих якостей майбутнього вчителя. У статті ставиться акцент на виховання якостей, які змогли б забезпечити гнучкість особистості у передбаченні професійного майбутнього, її відкритість соціальним змінам, уміння швидко й адекватно реагувати на них. Обов'язок майбутнього вчителя полягає в оволодінні технологією спілкування в сумісній пізнавальній діяльності, тобто такою системою впливу на учня, врахування його індивідуальних та вікових особливостей, розуміння його зосереджень і цінностей, що дозволяє створити атмосферу спільності, рівноправного співробітництва під час вирішення пізнавально-освітніх завдань.

Ключові слова: діловитість, успішність, якості майбутнього викладача, результативність, мобільність, комунікабельність

Николаенко О.

– преподаватель кафедры иностранных языков Черниговского государственного института экономики и управления

Ушатая Т.

– преподаватель кафедры иностранных языков Черниговского государственного института экономики и управления

СОВОКУПНОСТЬ УСЛОВИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья освещает совокупность условий необходимых для обеспечения эффективного формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов через воспитание и достижение деловитости, мобильности и коммуникативности. В статье рассмотрены свойства межкультурной коммуникативной компетентности в контексте культурологического, коммуникативного, компетентностного подходов для оказания гуманитарной экспертизы профессионально-педагогических качеств преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: деловитость, успешность, качества будущего преподавателя, результативность, мобильность, коммуникативность

Target setting. The society and trade adduce definite requirements to the specialists, and those, who can execute them, are involved in business.

However, the person who is limited with own abilities and can not execute the requirements should acquire and produce definite personal qualities to get ready to offer your service as a specialist. That's why we give emphasis to what qualities have to be produced to secure a person's flexibility in professional future anticipation, his openness to social changes, the ability to respond to these changes adequately and rapidly [1, p.5].

Last scientific researches analysis. In the contemporary scientific environment the category of cross-cultural communicative competence, efficiency and mobility is not new. Many scientists have been studied the category's principles, they are N. Almazova, T. Kolodko, V. Namiestnikova, I. Pluzhnik. Among foreign researchers there are those who have taken up the issue partially, they are P. Adler, P. Jacobson, D. Lutzker, M. Maruiama, P. Norton, J. Walsh, M. Yoshikava and others. However, studying their researches we didn't come across fundamental position according to a high school teacher efficiency and mobility, especially theoretical grounding of the phenomenon in personality communicative connotation, but they mostly offer the models which content is linguistic preparedness.

The scientific publications analysis gives an opportunity to give characteristics to some qualities of a personality. Efficiency is an integrate virtue of a personality that includes businesslike approach, moral and strong-willed potential and the experience to show these qualities in the activities.

The goals of the article. The goal of the article is to give characteristics to mobility, successfulness, efficiency and sociability as professional skills of prospective high school teachers.

The statement of basic materials. The principle point of the matter is that there are two basics of professional personality forming:

- personality is revealed in profession – while profession choosing and its mastering, within professional improvement and professional personality realization, professional personality position in the society definition, tangible and intangible values achievements, satisfaction of personal cognitive interests;

- personality development within professional activities – through professional qualities forming, the environment deepened experience enhancing, forms and content development, subject of intercourse [1, p.63].

A definite sphere priority businesslike approaches are being realized while professional primary training which satisfies students interests and requirements. The teacher's activities are directed to form value students' orientations, enthusiasm development, research activities, managerial abilities, culture education. Efficiency is a personality trait that includes self-discipline and business accuracy, practical tasks rational methods solving abilities, persistence and sequence for overcoming difficulties of making assigned dreams come true. Efficiency is an essential part of intellectual and moral education of students.

The first principles of efficiency are put into children by family upbringing through their participation in household chores, in undertaking household errands which train them to be independent and self-confident since a childhood through considered timetable, real-world adult examples. At school efficiency education is put into practice by all-round connection of education with a real life. In practical lessons, on educational and research grounds students develop adroitness and zeal, drive and accuracy, purposefulness and responsibility for professional duties.

Business character is educated through school life order, severe regime and considered timetable, pedagogical requirements unity. Teachers' intelligent strictness and errands undertaking management accustom students to self-control, time planning and time economy. Students' public activities and school and real life connection strengthening help orderliness producing, managerial skills and self-reliant decision taking acquiring. Efficiency differs from narrow practicality, when a person is oriented on the narrow circle of duties, from deep practicality, when efficiency becomes a means of self-prosperity ensuring [10, с.307–308].

Personality business potential development is impossible without business interaction ethics. Business intercourse goal productivity much depends on business etiquette guidance. Well-timed business intercourse culture forming raises students' psychological literacy and encourages education of self-confidence, restraint, reasoning out skills and other people's opinion respect, as a result it ensures successful adaptation in dynamic social environment.

It should be emphasised such prospective teacher quality as successfulness. Successful is a notion that includes success and luck [5]. A person's virtue to gain success is called successfulness. Scientists differ:

- **personality (internal) successfulness:** life satisfaction, successful self-realization, ideals embodiment, dedication etc.;
- **professional (external) successfulness** that is expressed in formal indices: qualification category professional status [3, с.10–11].

Psychologically the notion 'successfulness' is varied and, from one hand, it includes labour efficiency through products quality indices, activities exactitude, and, from the other hand, successfulness index is the level of professional task complexity and variants of decision-making.

It should be mentioned a specific role of decision-making while professional activities regulation, which includes:

- key determinants options of decision-making;
- content of tasks and type of their uncertainty (personality-motivational, information, operation);
- made decisions meaningful;

- the character of dominant psychological processes while alternative decision making (volitional, intellectual or emotional decision type).

On the occasion of existential and humanistic trend in psychology it is retraced a certain reinterpretation of professional activity successfulness psychological phenomena. According to personality conception of A. Maslow and K. Rodgers the understanding of successfulness is changing. Successfulness is considered as personality successfulness, which is gained by the person on his life way, through identifying and bringing up his abilities to date.

In connection with this position the problem of personality is also the problem of life way success. If on the way of life professional personality actualization is carried out such way of life and a personality are characterized as successful. If a person fails in potential opportunities actualization, he feels imperfection, incompleteness, primary dart of guilt and as a result professional and personality development is getting narrow.

It should be mentioned that one of the modern society peculiarities is mobility. There is people mobility, mobility products and information mobility that stipulates essential changes all over the world. Large states, enterprises and companies collapse in the environment of high mobility.

Social mobility is a social notion that means social groups' portability in social structures that is the transferring of people from one social stratum to the other one, the change of social strata. They differ 'horizontal mobility', that is the transferring of people from one social group to the other one, which is situated at the same social level, and 'vertical social mobility', that is the transferring of people to the other social stratum or class. Inconstancy, mobility of social structure really takes place [10, c.251].

Mobility is one more important quality of prospective teachers. A skilled teacher, who works in new modern school environment, needs to acquire personality and social mobility and knowledge mobility too. Waiver of stereotypes, the ability to innovation, the ability to choose the most effective pedagogical technology to overtake professional tasks, interest in everything but critical thinking - all this determines mobility, which must be formed in pedagogical high school graduates.

In the dictionary of words of foreign origin mobility is determined as: 1) portable, the ability to move and act quickly; 2) active, efficient. Ukrainian scientists determine professional mobility as 'the ability to change type of work quickly, switch to the other activity due to changes in technology and production technology'.

Mobilization, the ability to make somebody active and movable, means to perform the task successfully to goal achievement [4, c. 101]. Personality mobility, social and professional, is developed in the ability to acquire new types

of activity through creativity and to reconstruct stereotypes, which have been formed before. Personal mobility foresees:

- readiness to apprehend something new, self-assertion in the process of mastering something new;
- a width and versatility of thinking, the ability to transfer from one method of activity to the other one;
- personality directives flexibility, which help to direct activities in the changing environment;
- criticality of a personality, the ability to estimate own results sufficiently and identify own prospects.

Mobility is defined in the ability to make the right decision quickly in different pedagogical environment and adapt professional techniques in lessons to current conditions. But the most professionally significant specialist's quality is sociability, because the ability to communicate is necessary in pedagogical activity, as teachers work in the sphere of "people-people", which foresees the ability to succeed in the system of interpersonal attitudes.

As it is known, sociability means to connect, to communicate, to genericize [9, c. 114]. So, sociability is information transferring from one person to the other, or communication, which can take place in the process of any activity and due to speech or any other activity dealing with signs use. A sociable person is a perfect person to communicate with, to deal with and to maintain contacts with. The prospective teachers' sociability is connected with their intellect peculiarities, neuropsychic firmness, and the ability to arrange, to organize and to be friendly. Prospective teacher sociability lies in intercourse techniques mastering through cognitive activity taking into account a student's personality and age peculiarities, his values and interests perception that makes the atmosphere of community, possessing equal rights cooperation while cognitive and educational decision making and tasks fulfilling. The dictionary of educational and pedagogical concepts and terms communication is considered as a 'multifaceted process of establishing and developing contacts between people through cooperation. It includes information exchange, unitary strategy of interaction, as well as other person perception'. Sociability is not a born quality; it forms through our life, experience, professional activities in a social group [8, c.12].

Conclusions. Thus, to realize efficient and pedagogical activities a prospective teacher should have such sufficient in professional way qualities as mobility, businesslike approach and sociability.

References

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смыслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2003. – 320 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Віденко В. Ф. Людина і світ: Словник / В. Ф. Віденко, Л. В. Віденко, В. І. Кондратова-Віденко. – К. : Віра-Р, 1998. – 88 с.
4. Коломієць М. П. Словник іншомовних слів / М. П. Коломієць, Л. В. Молодова. – К. : Освіта, 1998. – 190 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1973. – 847 с.
6. Професійна освіта : словник / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
7. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб : Питер, 2004. – 316 с.
8. Словник навчально–педагогічних понять і термінів : метод. посіб. / [уклад. : Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка та ін.] – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 83 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ЄксОб, 2004. – 304 с.
10. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – [3-е изд.]. – М. : Политиздат, 1975. – 428 с.
11. Maruyama M. Towards a Cultural Futurology. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association, Published by the Training Center for Community Programs / M. Maruyama. – University of Minnesota, Minneapolis, 1970. – 172 p.
12. Norton R. Foundations of a Communicator Style Contrast / R. Norton // Human Communication Research. – 1978. – № 4. – P. 99–112.
13. Walsh J. Humanistic Culture Learning. Honolulu. University of Hawaii / J. Walsh. – Press, 1973. – 275 p.
14. Yoshikawa M. Some Japanese and American Cultural Characteristics / M. Yoshikawa // The Cultural Dialogue. Boston, 1998. – P. 220–241.

Кохан І.

*– старший викладач кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
ННППІ УІПА*

УДК 378:[37.015.31:7]

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті аналізується специфічна сутність естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період та визначаються фактори, що впливають на засоби його реалізації, враховуючи соціально-педагогічні особливості майбутніх фахівців.

Ключові слова: естетичне виховання у вищій школі, естетична культура, принцип естетизації.

Кохан І.

– старший преподаватель кафедры охраны труда и инженерной педагогике УНППИ УИПА

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье анализируется специфическая сущность эстетического воспитания в высших учебных заведениях Украины в современный период и определяются факторы, которые влияют на средства его реализации, учитывая социально-педагогические особенности будущих специалистов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание в высшей школе, эстетическая культура, принцип эстетизации.

Kokhan I.

– senior teacher of the department of labour protection and engineer pedagogy of Ukrainian Engineer Pedagogical Academy

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN PERIOD

The article deals with the analysis of specific essence of aesthetic education in higher educational establishments of Ukraine in modern period. Factors influencing on facilities of its realization are concerned, taking into account the social-pedagogical features of future specialists.

Keywords: aesthetic education in higher education, aesthetic culture, the principle of aestheticization.

Постановка проблеми. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, національне виховання є одним із головних пріоритетів і спрямоване на виховання свідомого громадянина, патріота, на формування уміння жити в громадянському суспільстві, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, духовності та фізичної досконалості, моральної, трудової, екологічної, естетичної культури. При цьому особлива роль в структурі освітнього та виховного процесу відводиться вищому навчальному закладу, який покликаний розвивати естетично вихованого, творчого майбутнього спеціаліста.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічних праць свідчить про те, що проблеми естетичного виховання розроблялись за певними напрямками.

Бурхливий розвиток естетики як науки в 60-80 роках ХХ століття зумовив активну розробку філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтвознавцями загальних питань теорії естетичного виховання (Б.М. Теплов, Г.С. Костюк, І.А. Зязюн, І.Ф. Надольний, В.Ф. Передерій, О.В. Киричук, Б.Т. Ліхачов, Б.П. Юсов, О.М. Семашко), питань естетичного виховання засобами дійсності різних видів мистецтва (Д.Б. Кабалевський, В.О. Сухомлинський, Л.О. Горюнова, З.М. Новлянська, О.Н. Рудницька, Г.С. Тарасенко, А.М. Федь, Л.О. Хлебнікова, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокова), питань специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (С.О. Анічкін, М.А. Верб, О.О. Мелік-Пашаєв, Л.П. Печко). Ці напрацювання стали основою сьгоднішніх концепцій естетичного виховання в умовах національного відродження. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що проблеми естетичного виховання особистості

у часи незалежності України розроблялись і розробляються досить плідно як і у радянські часи. Проте необхідно зазначити те, що практика естетичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів значно випереджала та випереджає стан досліджувальної проблеми у вищих технічних навчальних закладах країни.

Постановка завдання. Метою даної статті є аналіз специфічної сутності естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період та визначення факторів, що впливають на засоби його реалізації, враховуючи соціально-педагогічні особливості майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі загальною метою естетичного виховання у вищій школі є „формування генерації молодих людей, які озброєні не тільки здатністю до вирішення на високому рівні завдань професійної діяльності, але й мають особистісні якості висококультурної, високоінтелектуальної, естетично розвиненої людини” [5; 45]. Дослідниками відзначається, що здатність студента розбиратися у мистецтві впливає не лише на його моральність та рівень загальної культури, але й на його професійні здібності. Також на необхідність зв'язку професійного та особистісного розвитку студента вказують не лише вчені, а й практики, організатори навчально-виховного процесу у багатьох вузах України.

Треба зазначити, що реалізація естетичного виховання майбутнього фахівця має певну специфіку, обумовлену психологічними та соціальними особливостями, оскільки студентство є окремою соціальною групою і відрізняється від інших груп учнівської молоді. Саме в цей період здійснюється вибір пріоритетів, прагнення до професійної компетентності на основі саморозвитку, осмислення та переосмислення вартості духовних цінностей.

За визначенням О. Семашко та А. Комарової студентство є групою людей молодого віку, об'єднаною спільністю побуту, психології, системи цінностей, які тимчасово не беруть участі у суспільно-виробничій праці проте готуються до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції. Студентська молодь характеризується, з одного боку, усіма якостями, які властиві молоді, і в той же час притаманними тільки їй. Ці особливості пов'язані зі специфічним характером навчання у вищих навчальних закладах, прагненням до самоствердження і наслідування. Для студентства особливо характерним є упорядкування світоглядних позицій, багатогранного ставлення до навколишнього світу, людей і, перш за все, морального і естетичного. Слід зазначити, що саме в цьому віці йде активний процес взаємодії і взаємозбагачення пізнавальних інтересів, естетичних та моральних ціннісних орієнтацій.

Виховуючи естетичні якості майбутніх фахівців, необхідно враховувати не лише такі особливості сучасного студентства як усвідомлення ними своєї індивідуальності, неповторності, становлення і формування „образу Я”, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти, а й специфіку студентської групи: однорідність вікового складу, певну єдність інтересів, психологічних особливостей; наявність колективних переживань і настроїв, громадської думки, наявність явища наслідування, навіюваності або конформізму [5; 52].

Характеризуючи студентство сучасного періоду слід звернути особливу увагу на характер їх життєвих цінностей та орієнтирів, соціально самосприйняття і морально-психологічний стан, що формуються в умовах стабільного або нестабільного суспільства. Відомо, що ціннісно-нормативна система стабільного суспільства регулює соціальну поведінку членів суспільства шляхом формування свідомості. У нестабільному ж суспільстві ціннісно-нормативна система руйнується як все загальне підґрунтя соціальної єдності. При порушенні ціннісно-нормативних систем руйнується і механізм пристосування своєї поведінки до соціальних норм, тобто починає розвиватися протилежний процес - формування нової нормативно-ціннісної системи суспільства на основі індивідуальних ціннісних орієнтацій та переваг. Саме тому, зважаючи на сучасний стан суспільства, вищий навчальний заклад як осередок культури покликаний не тільки розвивати пізнавальні здібності, пізнавальну активність молоді, але й будити естетичні почуття, морально-естетичні переживання тільки за умови естетично розвиненої (у широкому сенсі) молоді відбудуться необхідні трансформаційні процеси у суспільстві майбутнього [3; 5-23].

Освітньо-культурний простір, в якому знаходиться вищий навчальний заклад, включає регіональний культурно-соціальний аспект, який пов'язаний з історико-культурними та художньо-естетичними традиціями певного регіону, традиціями виховання і ставлення до освіченої людини; науково-культурний потенціал, який визначає рівень і значущість вищого навчального закладу як наукового, культурно-освітнього центру певного регіону.

Як доводять числені педагогічні дослідження, рівень естетичної культури та вихованості студентської молоді у вищих навчальних закладах нерівномірний. Ця нерівномірність формується під впливом числених факторів, серед яких провідне місце посідають сім'я, школа і навколишнє середовище. До того ж студентству притаманні такі потенційні якості, які негативно впливають на стан його естетичної культури. Серед них називають поверхові оцінки прекрасного, художнього, максималізму визначенні естетичної позиції, підвищений інтерес до розважальних жанрів мистецтва. Зважаючи на те, що студенти

вищих навчальних закладів мають різні здібності та різну широту естетичних потреб, вони підлягають цілеспрямованим і опосередкованим формам естетичного впливу, тобто естетичні ціннісні орієнтації мають яскраво виражений індивідуалізований характер.

Відомо, що студентський вік вважається найбільш сприятливим для естетичного розвитку. У педагогічних та психологічних дослідженнях підкреслюється, що чітка професійна орієнтація їхньої діяльності супроводжується високим рівнем творчості, яка лежить в основі будь-якої професійної діяльності.

Естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, спрямованою на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Метою естетичного виховання у вищому навчальному закладі є формування у майбутнього спеціаліста естетичної культури - здатності особистості до повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного у мистецтві і дійсності, прагнення й уміння будувати своє життя та діяльність за законами краси.

Слід зазначити, що вищий навчальний заклад повинен об'єктивно розвинути все, що було закладено для розвитку естетичних здібностей, естетичного ставлення до дійсності школою, сім'єю. Проте нерідко вищий навчальний заклад змушений розпочинати цю роботу з самого початку, або виконувати компенсаторні функції по відношенню до сімейного та шкільного естетичного виховання.

Для певної частини вищих навчальних закладів, особливо технічного спрямування, естетичне виховання посідає другорядне місце в системі підготовки спеціалістів, хоча молоді люди, які не спілкувалися з мистецтвом, не відчували естетичного переживання від сприйняття природи, краси людських стосунків, не відчували насолоди від творення художнього образу в аматорській художній діяльності, навряд чи сформується як всебічно розвинені інтелегентні особистості, як носії культури.

Особливого значення естетичному вихованню, формуванню естетичної культури майбутнього фахівця надається у вищих педагогічних навчальних закладах, де до провідних компонентів естетичної культури майбутніх педагогів відносять: естетичний кругозір у поєднанні з розвинутою емоційною сферою; уміння співставляти педагогічні дії з еталонами прекрасного; почуття міри, інтуїцію та навички управління власним творчим самопочуттям. Формування естетичної культури студентів педвузу передбачає використання різних форм культурноосвітньої роботи, залучення студентів до активної художньої діяльності відповідно до індивідуальних уподобань і здібностей і головне -

реалізацію естетичних якостей майбутніх педагогів у структурі їхньої педагогічної діяльності.

Естетичне виховання майбутніх спеціалістів передбачає використання духовно-культурного потенціалу всіх навчальних дисциплін, які вивчаються у вищому навчальному закладі. Тобто кожне лекційне чи семінарське заняття має естетичний потенціал, що розкривається за допомогою творчого підходу до розв'язання пізнавального завдання, виразності слова викладача, підбору та оформлення наочного матеріалу. Естетичний вплив на студентів має бути планомірним, цілеспрямованим і здійснюватися щоденно. Неабиякі можливості естетичного виховання студентів закладені в різних формах позааудиторної виховної роботи: бесідах на естетичні теми, лекціях, концертах, дискусійних клубах, театралізованих виступах, художніх конференціях та ін.

Формування справжніх естетичних цінностей студентської молоді неможливе без усвідомлення ними національних основ культури. Однією з провідних тенденцій розвитку системи естетичного виховання у вищій школі в Україні є визначення його змісту на історико-культурних та національних традиціях українського народу, привнесення в зміст естетичного виховання регіонального національного компоненту, естетична культура суспільства і окремо кожної особистості здійснюється як на основі загальнолюдських культурних цінностей, так і на національних. О.Рудницька, розглядаючи світову культурну цінність українського мистецтва в історичному вимірі, особливу увагу звертає на особистісну культуру, яка включає в себе різноманітні знання як найважливіший компонент культури, що забезпечує шлях входження до неї; усвідомлення ціннісного значення предметів культури, здатність оцінювати їх властивості з позицій певних ідеалів, побудову моделі діяльності, вибір стилю поведінки, прийнятих тією чи іншою культурою [4; 8]. Специфіка української художньої культури полягає у феномені культурного православ'я, у національних пам'ятках архітектури, в українському театрі, образотворчому та музичному мистецтві, в хоровій культурі та освіті України, в українській пісні та народному танці, в декоративно-ужитковому мистецтві та в іншому. У науковик пошуках авторів навчального посібника „Українська культура у полікультурному просторі” підкреслюється необхідність залучення молоді до мистецтва як засобу формування національної самосвідомості, як найважливіша ознака культури особистості. „Світ мистецтва являв собою відкритий простір своєрідних культур, репрезентуючи розмаїття людського досвіду творчої діяльності. Кожна з них виражає самотність національних традицій в їх взаємозв'язку з духовними надбанням інших народів і дає можливість досягнути цілісну художню картину світу, уявити собі спільність людської

цивілізації, в якій кристалізується внутрішнє багатство неповторних національних культур" [4; 3-4].

Естетичне виховання у вищих навчальних закладах у своєму змісті поєднує багатство художніх світових надбань і специфіки національних традицій. Таким чином реалізується відомий в педагогіці принцип культуровідповідності виховного процесу, який відбувається в конкретному культурно-освітньому просторі і часі.

Висновки. Перспективи подальших досліджень. Аналізуючи специфічну сутність естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період ми дійшли наступних висновків: на сучасному етапі загальною метою естетичного виховання у вищій школі є розвиток висококультурної, інтелегентної, естетично розвиненої особистості; виховуючи естетичні якості майбутніх фахівців, необхідно враховувати не лише психологічні особливості сучасного студентства а й соціальні умови розвитку молоді; нерівномірність рівню естетичної культури та вихованості студентської молоді у вищих навчальних закладах формується під впливом числених факторів, серед яких провідне місце посідають сім'я, школа та оточуюче середовище; практика естетичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів значно випереджала та випереджає стан досліджуваної проблеми у вищих технічних навчальних закладах країни; однією з провідних тенденцій розвитку системи естетичного виховання у вищій школі в Україні є привнесення в зміст естетичного виховання регіонального національного компоненту, тобто естетична культура студентства формується як на основі загальнолюдських культурних цінностей, так і на національних.

Перспективами подальших досліджень є проведення детального аналізу визначених у данній статті соціально-психологічних особливостей студентської молоді, факторів, під впливом яких формується рівень естетичної культури та вихованості майбутніх фахівців, та принципу культуровідповідності виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Література

1. Антоненко Т.Л. Эстетические ценности в пространстве профессионально-личностного развития // Педагогическая среда в университета като пространства за професионално-личностно развитие на безъдеция специлист. – Габрово: Експрес, Болгарія, 2010. – С. 31–37.
2. Безсмертна О.В. Погляд на освітнє середовище класичного університету як на символ естетичного потенціалу країни // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць. / гол. редактор Г.П. Шевченко – Вип.4 (51). – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2012. – С. 11-19.
3. Панина Н. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии // Социология: теория, методы, маркетинг. -2001. - №1. - С.5-26.

4. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник. – К.: «Екс об», 2000. – 208с.
5. Шевченко Г.П., Джабер Х.М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Даля, 2004. – 208 с.
6. Шевченко Г.П. Розвиток естетичного виховання у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі // Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Вип. 7. – Полтава, 2010. – С. 9–14.

Бартків О.

– аспірант Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ»

УДК 37.011.33

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито сутність поняття змісту «професійної підготовки», проаналізовано погляди вчених, обґрунтовано значення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка, компоненти змісту освіти, загально-педагогічна підготовка, майбутній вчитель.

Бартків О.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

– аспірант Горловського інститута іноземних мов ГВУЗ «ДДПУ»

В статті розкрито сутність поняття «професійної підготовки», проаналізовані погляди вчених, обґрунтовано значення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компоненты содержания образования, общепедагогическая подготовка, будущий учитель

Bartkiv O.

– post-graduate student of Horlivka institute for foreign languages of the Donbas State Pedagogical University

CONTENTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

In the article the essence of the concept “contents of professional training” is revealed; different views of scholars are analysed; the significance of the contents of professional training of a future teacher is grounded.

Keywords: professional training, components of educational contents, pedagogical training, future teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Незважаючи на інтенсивні дослідження різноманітних аспектів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, вивчення фахових дисциплін, маловивченою залишається проблема теоретичних засад формування змісту професійної підготовки. Разом з тим саме загально-педагогічна підготовка виконує визначну координуючу функцію у загальній системі підготовки майбутнього вчителя, визначає його особистісну позицію та спрямованість на педагогічну професію, містить потужний когнітивний потенціал, забезпечує посилення креативних компонентів педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Методологічний базис професійної підготовки розкрито у наукових дослідженнях С.Гончаренка, І.Зязюна, С.Сисоевої. Загальні питання професійної підготовки розглянуто в наукових працях О.Абдулліної, Ю.Бабанського, І.Зязюна, Н.Кузьміної, В.Краєвський, І.Лернер, В.Сластьоніна.

Формулювання цілей статті (постановка завдань) Мета статті розкрити сутність поняття змісту професійної підготовки, проаналізувати погляди вчених, обґрунтувати значення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Зміст професійної підготовки – це складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність.

В нашій роботі ми будемо акцентувати увагу на загально-педагогічну підготовку, оскільки саме вона має найбільший вплив на формування особистості майбутнього вчителя.

Такі вчені, як В.Краєвський, І.Лернер розглядають зміст освіти з позицій практико-орієнтованого підходу, в основі якого лежить попередній досвід. Зміст освіти, на їхню думку, складається з основних чотирьох компонентів [5, с.137–161]. Компонентами змісту освіти виступають: а) когнітивний досвід особистості (когнітивний компонент); б) досвід практичної діяльності (практичний компонент); в) досвід творчості (творчий компонент); г) система відносин (комунікативний компонент). Розглянемо їх. Когнітивний досвід особистості – це система знань про

природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності. Це основний компонент, оскільки без знань неможлива будь-яка діяльність. Практичний досвід – це набуті вміння і навички, які виробило людство. Уміння і навички поділяються на зовнішні (практичні) і внутрішні (інтелектуальні), загальні і специфічні, загально навчальні, загально інтелектуальні і т. ін. Отже, практичний компонент – це система загальних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, які є основою конкретних видів діяльності і забезпечують здатність молодих людей до збереження культури Досвід творчої діяльності – це творчі прояви особистості в різних видах діяльності:

- самостійне перенесення знань і вмінь у певну ситуацію;
- бачення структури об'єкта і його навої функції;
- самостійне комбінування відомих способів діяльності в нові;
- знаходження різних способів вирішення проблеми та альтернативних доказів;
- побудова принципово нового способу вирішення проблеми, що є комбінацією відомих способів.

Досвід людських відносин – це оволодіння системою мотиваційно-ціннісних та емоційно-вольових відносин. Це оцінне ставлення до довкілля, людей, це культура почуттів [5, с.137–161].

На думку А.Кузьмінського, зміст загальної освіти передбачає такі складники: систему знань про природу, суспільство, способи діяльності, засвоєння яких є основою формування в учнів наукового світогляду; досвід практичної діяльності, тобто систему інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних видів діяльності, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; досвід творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; досвід ціннісного ставлення людини до довкілля [4, с. 140].

Як бачимо, вчений додає до змісту освіти ще аксіологічний компонент і пояснює прописані складові таким чином. Знання, за його словами, це ідеальне вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського; це результат відображення навколишньої дійсності. У програмах, підручниках і в самому навчальному процесі передбачені основні поняття і терміни, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; фактів повсякденної дійсності і науки; основних законів науки, що розкривають об'єктивні зв'язки і відношення між різними об'єктами і явищами дійсності; теорій, що містять систему наукових знань про певну сукупність

об'єктів, про зв'язок між законами і про методи пояснення і передбачення явищ певної предметної галузі; знань про способи діяльності, методів пізнання й історії отримання знань, історії науки.

Становлення особистості педагога в процесі загально-педагогічної підготовки повинно відбуватися у напрямку трансформації множини знань, умінь і навичок, які опановує студент у вищому навчальному закладі, в цілісну якість особистості. Зміст структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісного, комунікативно-інформаційного, операційно-діяльнісного, креативного і рефлексивного. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності формується як подолання формального рівня педагогічної свідомості, що розвивається в процесі "знанняєвого" вузівського навчання. Крім того, необхідно враховувати й характер практичних завдань, що розв'язуються в реальній вчительській діяльності, а також суперечність між досить абстрагованим предметом навчальної діяльності студента і конкретною професійною діяльністю педагога.

Для досягнення цієї мети у процесі підготовки вчителя важливо розв'язати наступні завдання: спрямувати навчально-виховний процес на підготовку такого вчителя, який орієнтувався б у сучасній, економічній, культурній ситуації; сформувати особистість, здатну до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; забезпечити високий рівень професійної компетенції вчителя в процесуальних аспектах його діяльності; сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до цілісного педагогічного процесу; стимулювати потребу в дослідницькій діяльності на основі опанування логікою та методами педагогічного дослідження; залучати майбутнього вчителя до систематичного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення. Саме ця мета і завдання повинні стати провідними змістового наповнення загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Вчені В.Краєвський, І.Лернер, І.Підласий, А.Хуторської відзначають, що в проектуванні змісту освіти найбільш яскраво виступають суперечності, оскільки освіта є підлеглою системою в ієрархії інших суспільно-значущих систем. Саме тому зміст освіти досить часто виступає предметом гострої ідеологічної і політичної боротьби. Розглядаючи теорії формування змісту освіти, С.Смірнов дійшов висновку, що програми навчання повинні містити матеріал, який враховує суспільні та індивідуальні потреби і має розвивальну, виховну і пізнавальну цінність [7, с.158].

Оптимальні програми не лише орієнтуються на те, що майбутній вчитель повинен вміти, але й на те, яким ми бажаємо його виховати. Єдність предметного і суб'єктивного критеріїв відбору змісту освіти

дозволить майбутнім вчителям пізнати природу і суспільства, зрозуміти діючі в ньому закони, зробити своє життя змістовно збагаченим і в повній мірі розвивати свої духовні сили.

Майбутній вчитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування майбутнього покоління, тому його увага повинна бути як найбільшою. Від його підготовки залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше як кінцевий результат формування і розвитку особистості молодого покоління, тому на сучасному стані розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя. Важливого значення у особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загальнопедагогічна підготовка як складова усієї системи професійної підготовки.

Н.Боритко, як і більшість дослідників, процес професійної підготовки визначає як ступеневий. Він вважає, що ступеневість педагогічної освіти обумовлюється його відносно дискретними етапами, які являють собою послідовність якісних перебудов у професійній свідомості і діяльності, в образі професійного "Я", в рефлексії, функціях та технології їх використання і виділяє три основні ступені безперервної освіти педагога. Вибір професії, коли відбувається орієнтація людини у світі професій, перевагу педагогічної діяльності у якості професійної (на етапі допрофесійної освіти), засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною галузю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Підсумком цього ступеню безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як спрямованої на якісне перетворення дитини, на "становлення людського в людині". – Перший щабель концептуальна позиція педагога-вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності. – самовизначення у професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, пошук (у процесі студентського дослідження) та затвердження (у післядипломній освіті) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворюючого сприяння. Підсумок цього ступеню – другий щабель професійний саморозвиток, коли авторська концепція педагога реалізується у системі педагогічної діяльності авторському досвіді, освітніх програмах, проектах, які координують систему педагогічних чинників). Процеси осмислення і усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбуваються одночасно і в "точці їх зустрічі" професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-сміслова освіта стає не тільки основою, але й джерелом саморозвитку педагога, затвердження

професійної свободи та гідності [2, с.41]. – третій щабель Л.Хомич, у зв'язку з цим, виділяє наступні фактори нових підходів до підготовки майбутнього вчителя:

- соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин з природою і суспільством, державою й іншими людьми;

- практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти;

- теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається по шляху формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через те більшість педагогічних закладів України у навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості і поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності [8, с. 86].

Прийнято вважати, що основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Проте зауважимо, що вчені дещо по-різному підходять до трактування поняття "професійна підготовка". Так, деякі з них (О.Абдуліна, Н.Кузьміна, Н.Тализіна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та умінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші науковці (Л.Ахмедзянова, І.Богданова, І.Зяюн, Н.Кузьміна, Р. Хмелюк, та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загально-педагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Педагогічна енциклопедія дає змогу встановити сутнісний зміст поняття "професійна підготовка" як "сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учнями відповідних знань й умінь" [3, с.33].

О.Абдуліна вважає, що загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально-педагогічних знань, умінь і навичок. Система загально-педагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному педагогу для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття "загально-педагогічна підготовка") [1, с.57].

На нашу думку, найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки міститься у праці В.Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як процесу професійного становлення майбутніх фахівців, мети і результату ВНЗ, необхідності включення студента у навчально-виховну діяльність [8, с.4]. С.Мартиненко вважає, що однією із найважливіших складових професійної підготовки майбутнього вчителя є його підготовка до діагностичної діяльності. Означена підготовка як цілісна система будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його педагогічної діяльності. Готовність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки. "Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі. Саме тому підготовка майбутнього вчителя до діагностичної діяльності передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "вчитель-учень" [6, с.129].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Сучасний навчальний план, який відображає зміст

професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. — 3-тє вид., випр. — К.: Знання — Прес, 2008. — 447 с.
5. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я.Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – С. 137–161
6. Мартиненко С.М. 434 с.–Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 129 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебн. для студ. высш. и средн. Учебных заведений/ Под ред. С.А. Смирнова и др. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия». – 158 с.
8. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1989. – 86 с.

Гордєєва К.

– аспірантка кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання й реабілітації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 17.022.1 : [37.091.12:36-051]

ЦІННОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті досліджено філософський аспект професійних цінностей фахівців соціально-педагогічної сфери. Проведений аналіз філософської парадигми античних часів дав можливість узагальнити погляди стародавніх мислителів щодо розуміння поняття „цінності”. Автором з’ясовано, що розуміння дефініції „цінності” детерміноване законами природи; підпорядковане устрою держави як найвищій меті; зумовлене об’єктивністю, проте реалізоване безпосередньо в людині; відповідає певним нормам і вимогам, які висуваються перед особистістю в бутті;

містить структурний елемент свідомості, інтроєктує продукти духовної діяльності людини, явища природи, буття людини.

Ключові слова: цінності, професійні цінності, фахівці соціально-педагогічної сфери, філософський аспект.

Гордеева Е.

– аспірантка кафедри теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Государственного высшего учебного заведения «Донбаский государственный педагогический университет»

ЦЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В статье исследовано философский аспект специалистов социально-педагогической сферы. Анализ философской парадигмы античных времен дал возможность обобщить взгляды древних мыслителей относительно понимания понятия „ценности“. Автором выяснено, что понимание дефиниции „ценности“ детерминировано законами природы; подчинено устройству государства как наивысшей цели; обусловлено объективностью, но реализовано непосредственно в человеке; соответствует конкретным нормам и требованиям, которые стоят перед личностью в жизни; включает структурный элемент сознания, интроєктує продукти духовної життєдіяльності человека, явления природы и т.д.

Ключевые слова: ценности, профессиональные ценности, специалисты социально-педагогической сферы, философский аспект.

Gordeyeva K.

- graduate student of theoretical and methodical bases physical education and rehabilitations of the State higher educational University «Donbasky State Pedagogical University»

THE SPECIALISTS' VALUES IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL SPHERE. PHILOSOPHICAL ASPECT.

The article deals with the philosophical aspect of specialists in social and pedagogical sphere. The analysis of philosophical paradigm of antique times gave the opportunity to generalize views of ancient thinkers about the understanding of the statement «values». The author has decided that the understanding of definition «values» is determined by laws of nature; it's subordinated to the system of the state as the highest aim; it's conditioned by objectiveness but is realized directly by a man; it corresponds to concrete norms and requirements which the personality faces in life; it includes the structural element of consciousness; it introєктує продукти духовної життєдіяльності человека, natural phenomena etc.

Key words: values, professional values, specialists of social and pedagogical sphere, philosophical aspect.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим чинником професіоналізації, ефективної практичної діяльності педагога, й соціального педагога зокрема, є його чітко вибудована система цінностей, професійних цінностей. Саме тому поняття „цінності” та „професійні цінності” були й залишаються в центрі уваги учених-психологів, філософів, педагогів, соціальних педагогів.

Підґрунтям сучасної соціально-педагогічної науки є філософські концепції античності, оскільки саме в ті часи відбувалося формування головних вимог до вчителя як особистості, що навчає та виховує дітей. У такому сенсі проблема нашого наукового пошуку є актуальною та значущою.

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. У філософії античності проблема цінностей, професійних цінностей соціально-педагогічної сфери була предметом дослідження багатьох філософів, а саме: Аристотеля, Геракліта, Демокріта, Платона, Плутарха, Сократа. Сучасні вчені, досліджуючи різні проблеми соціально-педагогічної науки, активно звертаються до філософської спадщини стародавніх філософів (І. Зверевава, Р. Вайнола, О. Караман, Л. Міщик, С. Омельченко, С. Харченко й ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – дослідити філософський аспект професійних цінностей фахівців соціально-педагогічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Справжнім діалектиком античного світу можна вважати Геракліта (приблизно 530-470 рр. до н.е.). Філософ стверджував, що розум має силу керування всім, що оточує: він усе спрямовує та всьому надає форми. Розум, тобто Логос, керує всім через усе. При цьому об'єктивна цінність людського розуму визначається ступенем адекватності Логосу, тобто загальному світоустрою. Геракліта вважають яскравим представником релігійного руху свого часу, саме тому, на його думку, в особистості вихователя й учителя повинні домінувати моральні, духовні цінності [4, с. 31].

Не менш цікавими в контексті нашого дослідження є праці давньогрецького філософа Демокріта (біля 460-370 рр. до н.е.). Привертають увагу думки філософа щодо ролі виховання молоді, а саме:

„Виховання дітей – ризикована справа, бо в разі успіху останнє набуває ціною великої праці й турботи, у разі ж невдачі – горе, незрівнянне ні з яким іншим”.

„У людей зло зростає з добра, коли не уміють управляти і належним чином користуватися добром. Неправильно було б подібні речі відносити до числа зол, (але повинно) вважати їх благами. Добром можна користуватися, якщо хто захоче, і для віддзеркалення зла”.

„Постійне спілкування з поганими розвиває погані завдатки”.

„Розсудливість батька є найдієвіше повчання для дітей”.

„Хорошими люди стають більше від вправи, ніж від природи” [1, с. 14]. Зазначене, дає підстави стверджувати, що, на думку Демокріта, аби навчати та виховувати молодь, учителю необхідно володіти такими професійними цінностями, як любов до дітей, любов до своєї професії, гуманність, моральність, вимогливість до себе, розсудливість. Філософ переконував, що лише плідна праця вчителя, яка ґрунтується на доброті, любові та повазі, є запорукою виховання високоморального суспільства.

У роботах античного мислителя Плутарха (45-127 рр. до н.е.) проблемі виховання дітей приділено багато уваги. Так, філософ обстоював думку недопустимості фізичних покарань. Згідно зі Плутархом бити дитину – все одно, що „підняти руку на святиню”. У контексті проблеми дослідження особливо цінною є здійснена Плутархом характеристика спартанського виховання: „Усугубляють свій надзор і старики: они посещают гимназии, присутствуют при состязаниях и словесных стычках, и это не забавы ради, ибо всякий считает себя до некоторой степени отцом, воспитателем и руководителем любого из подростков, так что всегда находилось, кому вразумить и наказать провинившегося. Тем не менее из числа достойнейших мужей назначается еще и педоном – надзирающий за детьми, а во главе каждого отряда сами подростки ставили одного из так называемых иренов – всегда наиболее рассудительного и храброго. (Иренами зовут тех, кто уже второй год как возмужал, меллиренами – самых старших мальчиков). Ирен, достигший двадцати лет, командует своими подчиненными в драках и распоряжается ими, когда приходит пора позаботиться об обеде. Большим он дает наказ принести дров, малышам – овощей. Все добывается кражей: одни идут на огороды, другие с величайшей осторожностью, пуская в ход всю свою хитрость, пробираются на общие трапезы мужей. Если мальчишка попадался, его жестоко избивали плетью за нерадивое и неловкое воровство” [3, с. 65]. Описуючи таку систему виховання, Плутарх окреслив професійні цінності, які на той час були паритетними в особистості вчителя, а саме: вимогливість, жорстокість, деспотизм. На думку філософа, така ціннісна система є

ганебною й абсолютно не прийнятною. Плутарх був переконаний, що особистість людини, яка виховує та навчає дітей, повинна володіти лише високими моральними, гуманними цінностями, з домінуванням доброти, утвердженням любові до людей і світу, який тебе оточує.

Якісно новим етапом у розвитку античної філософії були думки Сократа (469-399 рр. до н.е.). Межа, притаманна людині, між духовними процесами та матеріальним світом, яка вже була намічена попереднім розвитком грецької філософії, була більш чітко зазначена саме Сократом. Він акцентував на особливості свідомості порівняно з матеріальним буттям і одним з перших найбільш глибоко розкрив сферу духовного як самостійну реальність, визнавши її як ніщо більш достовірне, ніж буття світу сприйняття. Отже, на думку Сократа, саме на основі духовності повинне розвиватися та виховуватися суспільство. В питаннях цінностей філософ розвивав принципи раціоналізму, стверджуючи, що добро продукується в знанні та людині. Людина, яка знає, що таке добро, ніколи не вчинить зла. На думку Сократа, добро – це теж знання, тому культура інтелекту може зробити людину доброю, гармонійною та сповненою саме тими цінностями, які будуть стверджувати добро у всьому світі [4, с. 50-53].

Постать давньогрецького філософа Платона (427-347 рр. до н.е.) є для нас особливо цікава, оскільки він був не лише знаменитим мислителем, а й педагогом. Вчителював Платон в Афінах, що дало можливість детально схарактеризувати афінську систему виховання. „Виховання і повчання починаються з найперших років існування і продовжуються до кінця життя. Мати і годувальниця, отець і дядько („педагог”), як тільки дитина починає розуміти їх, тільки і клопочуть про її вдосконалення. Вона не може нічого сказати або зробити без того, щоб вони не вказали, що ось це справедливе, а то несправедливе, що це похвальне, а то ганебне, що це святе, а то нечестиве, що це роби, а цього не роби. І якщо дитя охоче покорається, то це добре; якщо ж не покорається, то його виправляють за допомогою погроз і ударів, як дерево, що скривилося. Потім пізніше посилають дітей у школу і переконливо просять вчителів піклуватися більше про доброзвичайність, ніж про читання і музику, і вчителі поступають згідно цьому бажанню” [5, с. 10].

Не менш цікавими для нас є вимоги, які Платон висував до особистості вчителя: „І я також беру до уваги вік: не хочу, щоб дитину примушували до учіння, не вимагали від неї повної старанності. Раджу ще всього більш остерігатися, щоб дитина не зненавиділа учіння, яке полюбити ще не мала часу, і щоб, випробувавши одного разу гіркоту, не страшила її і в зрілому віці. Учіння повинно бути для неї забавою; треба заохочувати її то проханнями, то похвалами, доводити до того, щоб вона раділа, коли що-небудь вивчить, і заздрала, коли почнуть учити іншого,

якщо сама надумає полінуватися; щоб змагалася в успіхах зі своїми однолітками і часто вважала себе переможцем; для цього не зайві і нагороди, які для цього віку бувають припадні” [2, с. 40].

Повчання Платона вчителю сприяють не лише ефективному процесу навчання та виховання дітей, а й гармонійній самореалізації, професіоналізації самого педагога: „...розсудливий вчитель не обтяжить себе зайвою кількістю учнів; більше всього слід прагнути зробити його особливим нам другом, щоб він при учінні керувався не одним обов'язком, але і прихильністю до нашого дому. Таким чином, наше дитя не буде забуто в натовпі. Притому ж всякий скільки-небудь освічений наставник, відзначивши в учневі старанність і здатність, зверне на нього увагу і для власної своєї честі” [2, с. 42].

Гуманістичні принципи виховання є наскрізними у філософських поглядах Платона: „Я не схвалюю звичаю піддавати дітей тілесному покаранню, хоча це майже всіма прийнято. Таке покарання мені здається низьким і властивим тільки рабам і справедливо вважається жорстокою образою для всякого іншого віку. Потім дурна дитина, якої не виправляють догани, звикне до побоїв і терпітиме їх з рабською покірністю. Нарешті, не було б і потреби удаватися до цього покарання, якби дбайливий наставник вимагав від учня строгого звіту в його заняттях. У даний час провини дітей, які походять від недбалості педагогів, виправляються, мабуть, не тим, що дітей примушують чинити правильно, а тільки тим, що карають їх за те, що вони цього не виконали. Притому ж, якщо ви думаєте різкою, як єдиним засобом, примусити дитину до учіння, то як ви поступите з хлопцем, якому ви не можете загрозувати цим покаранням, а тим часом повинні учити його набагато більшому” [2, с. 45]. Отже, на думку філософа професійні педагогічні цінності повинні ґрунтуватися на моралі, абсолюті добра, людиноцентризмі.

Філософія Платона майже вся пронизана етичними проблемами: в його діалогах розглядаються такі питання, як природа найвищого блага, його реалізація в поведінкових актах людей, у житті суспільства [4, с. 50-53].

Філософська думка стародавньої Греції досягла найбільших висот у творах Аристотеля (384-322 рр. до н.е.), думки якого енциклопедично увібрали в себе досягнення античної науки і є грандіозною системою конкретно-наукового та безпосередньо філософського знання в усій його глибині та масштабності. Аристотель – учень Платона, проте в низці принципових питань його думки не збігалися з думками вчителя. Аристотель намагався скасувати платонівський розрив між світом чуттєвих речей і світом ідей.

На думку філософа, етичні властивості людина отримує не від природи, хоча вони не можуть виникнути окремо від неї. Природа дає людині можливість стати добродійною, проте ця можливість формується та реалізується лише в діяльності: вчиняючи справедливо, людина стає справедливою; стримано діючи – вона стає стриманою; вчиняючи мужньо – мужньою. На думку Аристотеля, сутність добродійності криється в гармонійності щедрості та стриманості. Загальним принципом етичного вчення мислителя є пошук знайти „золоту середину” в поведінці. Виключне місце в цьому вченні займає справедливість: справедливим можна бути лише у відношенні до іншого, а турбота про іншого є нічим іншим, як турботою про суспільство [4, с. 59-66]. Так, на думку Аристотеля, професійні цінності вчителя повинні бути гармонійними та поєднувати в собі як вимогливість, стриманість так і любов і щедрість. Провідною ж цінністю, на думку філософа, повинна залишатися висока моральність і духовність.

Висновки. Отже, проведений аналіз філософської парадигми античних часів дав можливість узагальнити погляди стародавніх мислителів щодо розуміння поняття „цінності”. Так, розуміння дефініції „цінності”:

- по-перше, детерміноване законами природи;
- по-друге, підпорядковане устрою держави як найвищій меті;
- по-третє, зумовлене об’єктивністю, проте реалізоване безпосередньо в людині;
- по-четверте, відповідає певним нормам і вимогам, які висуваються перед особистістю в бутті;
- по-п’яте, містить структурний елемент свідомості, інтроєктує продукти духовної діяльності людини, явища природи, буття людини.

У філософії під „цінностями” розуміється система матеріальних і духовних благ, які людина та суспільство визнають як керуючу силу над собою та світом; яка визначає думки, вчинки та стосунки з оточуючими [4, с.16].

Література

1. Демокрит в его фрагментах и свидетелях древности. – М. : Соцэкгиз, 1935. – 438 с.
2. Платон. Государство / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособие] / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 20 – 32.
3. Плутарх. Сравнительные жизнеописания : [в 3 т.] / Плутарх. – М. : Изд-во АПН СССР, 1961. – Т. 2. – С. 63 – 72.
4. Спиркин А.Г. Философия : [Учебник]. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2004. – 736 с.

5. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

Ентентєєва Г.

*– здобувач Донбаського державного педагогічного університету
Горлівського інституту іноземних мов, асистент кафедри соціально-
економічних та педагогічних дисциплін Стахановського навчально-
наукового інституту гірничих та освітніх технологій*

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті визначені провідні педагогічні умови, спрямовані на організацію нововведень у навчально-виховний процес у ВНЗ. Показана їх сутність, яка найбільш ефективно проявляється через діяльність викладачів у вирішенні проблем інноваційного удосконалення навчального процесу.

Ключові слова: інновації, навчальний процес, вища школа.

Энтентеева А.

– соискатель Донбасского государственного педагогического университета Горловского института иностранных языков, ассистент кафедры социально-экономических педагогических дисциплин Стахановского учебно-научного института горных и образовательных технологий

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье определены ведущие педагогические условия, направленные на организацию нововведений в учебно-воспитательный процесс в вузе. Показана их сущность, которая наиболее эффективно проявляется через деятельность преподавателей в решении проблем инновационного совершенствования учебного процесса.

Ключевые слова: инновации, учебный процесс, высшая школа.

Ententyeyeva A.

– researcher Donbass State Pedagogical University Gorlovka Institute of Foreign Languages assistant of socio-economic and educational courses Stakhanov research institute of mining and educational technologies

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

In this article the leading pedagogical conditions are aimed to organization of innovation in educational process at the university. It has been shown their essence, which is most effectively expressed through the activities of teachers in problem solving innovative improvement of educational process.

Keywords: *innovation, learning process, high school.*

Постановка проблеми. Оновлення всіх сфер життя суспільства, прагнення використовувати новітні технології для забезпечення високої ефективності виробництва та найбільш повного розвитку творчого потенціалу суспільства ставить перед ВНЗ нові навчальні та виховні завдання. Необхідно, щоб навчання формувало новий тип мислення, новий стиль діяльності, орієнтований на більш ефективне розв'язання виробничих, соціальних, культурних та інших проблем. Тому саме професійна педагогічна діяльність викладача як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдарувань. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві: глобалізаційними та інтеграційними. Інноваційна діяльність передбачена Законом України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним. Як відомо, Україна в 2000 році, приєднавшись до Декларації тисячоліття ООН, в якій визначені глобальні цілі розвитку тисячоліття до 2015 року, оголосила розвиток "якісної освіти протягом життя" та "ефективної науки" одним із головних завдань. Програмою економічних реформ на 2010–2014 роки, яка розроблена Комітетом з економічних реформ при Президентові України, для виконання завдання щодо стимулювання економічного зростання і модернізації економіки країни, передбачається масштабне реформування науково-освітньої сфери. Однак перші кроки у цьому напрямку засвідчили, що між амбітними цілями і реальними справами досьогодні існує глибока прірва. Для того, щоб зазначені стратегії були реалізовані, Україні потрібна нова інноваційна стратегія, яка б зосередила увагу на становленні науково-технологічного укладу і визначила такі його напрями, завдяки яким країна може вийти в лідери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики тісно пов'язані з аналізом вже існуючих результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена у працях О. Барно, М. Поташика, А. Хуторського, Н. Пугачової, В. Лазарева, В. Загвязинського. Технологічний підхід до

освіти активно розробляється у дослідженнях В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, М. Кларина, Г. Селевка, А. Умана та інших учених.

Мета статті – розглянути та проаналізувати ряд педагогічних умов як окремих напрям інноваційного вдосконалення навчального процесу. На нашу думку, саме визначені умови формують єдиний комплекс підготовки висококваліфікованого фахівця, стають стрижневими чинниками, навколо яких групуються інноваційні нововведення.

Виклад основного матеріалу. Пошук досконаліших шляхів керування професійним ростом майбутніх педагогів, їх пізнавальною діяльністю залишається важливою й актуальною проблемою для вищих педагогічних навчальних закладів не лише нашої країни, але й усього світу [3, с.12]. Саме в недосконалості управління пізнавальною діяльністю переважна більшість дослідників вбачає головну причину зниження ефективності підготовки сучасних фахівців. Вважається, що саме тут приховані найбільші резерви нарощування обсягу та якості професіоналізму майбутніх фахівців [5, с.11]. Тому життя вимагає впровадження інноваційних підходів до підготовки фахівця та більш досконалих технологій управління його навчально-пізнавальною діяльністю.

Педагоги за своєю природою схильні до змін, хоч і не позбавлені консерватизму. Вони по-різному бачать нове й займають різні позиції стосовно педагогічних інновацій. За даними соціологічних досліджень, лише 8% педагогів працюють як новатори, кожен п'ятий зорієнтований на традиційні способи діяльності, з недовірою ставиться до інновацій. До ідеї про необхідність інновацій багато викладачів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю в межах традиційного педагогічного процесу.

Інноваційні технології охоплюють усіх учасників навчально-виховного процесу, але найбільше стосуються студентів і викладачів та яким чином організован навчальний процес буде залежити діяльність. Тому сутність інноваційних нововведень найкраще проглядається через управлінську (організуючу) діяльність викладачів. Ця діяльність може бути більш або менш ефективною залежно від ряду умов. Тому кожен умову треба розглядати як окремих напрям інноваційного вдосконалення навчального процесу.

Перша умова – *індивідуалізація навчання*. Під цим розуміється своєрідна організація процесу навчання включно з вибором методів, форм, прийомів, а також зміна його змісту з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівня їх розвитку, здібностей та можливостей. В американському суспільстві вже давно усвідомили роль вищої школи як

рушійної сили суспільного та соціального прогресу. Специфічною рисою американської вищої освіти вважається те, що вона глибоко проникла в систему національної економіки, політики та соціального життя. Для освіти вищої школи США характерна індивідуалізація навчання, яка полягає в обліку психологічних індивідуальних відмінностей учнів: їх темпераменту, типу мислення, динаміки психічної поведінки. Засобом індивідуалізації навчання стають самі знання, які організуються за рівнем їх об'єктивної складності, новизни, інтегрованості з урахуванням раціональних прийомів засвоєння "порцій" подачі матеріалу, складності засвоєння і т.п.

Друга умова – *ефективне управління та організація навчальної діяльності студентів* – витікає зі складностей періоду адаптації до особливостей навчання у ВНЗ. Згідно з опитуванням студентів початкових курсів, ніхто з студентів не складає план на день. Були представлені пропозиції експериментальній групі жити й працювати зі складним розпорядком, які виявили необхідність психологічної перебудови образу мислення та способу життя молоді. На самостійну роботу вдень 16,3% витрачають 1 годину, 28% - 2 години, тобто 73, 3% відсотки витрачають від 1 до 3 годин. В кожному інституті є рекомендації щодо організації самостійної роботи, але головне – допомогти кожному студенту виробити свій режим роботи, виходячи з його індивідуальних здібностей. Ми повинні пом'ятати слова видатного педагога Я. А. Коменського: "Альфой і омегой нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, завдяки якому вчителі менше навчали, а учні більше вчилися". Від організації навчальної роботи залежить не лише подальше перебування студента у ВНЗ, але і професійне становлення спеціаліста [2, с. 219].

Третя умова – *комп'ютаризація навчального процесу*. Компанія «Майкрософт Україна» при підтримці Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році провела онлайн-дослідження «Інновації в освіті». Дослідження показало, що педагоги й учні мають більший доступ до комп'ютерних технологій за межами школи. Наприклад 70% учнів мають доступ за межами школи, 74% мають мобільний телефон. Крім того підготовку в сфері ІКТ є не самою важкою перешкодою на шляху для використання інформаційних технологій – про це оголосили 67% опитаних.

Однак, на шляху комп'ютаризації навчального процесу у вищій школі спостерігаються значні перешкоди. По-перше, це фінансові проблеми, оскільки не кожен ВНЗ, особливо державний, може собі дозволити сучасне компютерне та програмне забезпечення. По-друге, широкому застосуванню комп'ютерної техніки у навчальному процесі заважає також обмежена грамотність викладачів (близько 30%), а іноді

нерозуміння ними важливості комп'ютера й інтернет-ресурсу в навчанні. Розробка та застосування програмного забезпечення є однією з найбільш значущих проблем, оскільки ефективність інформаційної технології на 90% залежить від якості тих програм, які до неї привязані.

Четверта умова – *поєднання індивідуальних форм діяльності студентів із колективними* – впливає з наявності альтернативного підходу до індивідуалізації навчання, в основі якого – протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань, індивідуальним характером навчальної роботи студентів та колективним характером професійної праці. Це вимагає поєднання колективних форм пізнання з індивідуальними.

Цікавим є той факт, що у ХХ ст. у США виникла форма навчання “план Трампа”, розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального навчання з колективною роботою студентів. На думку її автора — американського педагога Д. Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми. Для цього 40% навчального часу студенти проводять у великих групах (100-150 осіб), де читаються лекції з використанням різних технічних засобів; 20% - у малих групах (10-15 осіб), де обговорюють лекційний матеріал, поглиблено вивчають окремі розділи, відпрацьовують уміння та навички, 40% - працюють індивідуально з використанням додаткової літератури та комп'ютерної техніки.

Було проведено опитування серед викладачів в Стахановському навчально-науковому інституті гірничих та освітніх технологій. На питання чи використовуєте ви на заняттях колективні форми, лише 15 % відповіли, що вони використовують їх на кожному занятті, 55% - використовують, але не завжди. І 30% - дуже рідко, аргументуючи це тим, що під час виконання завдань парами, групами чи колективно в аудиторії стає неконтрольовано.

Питання про те, який вид діяльності має бути домінуючим для студентів на кожному етапі навчання є дискусійним [1, с.10]. Дії першокурсників носять переважно репродуктивний характер і лише з часом вони все більш активно проявляють себе як суб'єкти творчої діяльності. Наші спостереження за перебігом навчального процесу у першокурсників дозволило встановити, що при постійному виконанні лише репродуктивних робіт у студентів дуже швидко настає втома, зниження розумової працездатності у результаті швидкого розвитку у центральній нервовій системі процесів гальмування. Виконання ж на заняттях лише творчих самостійних робіт викликає у більшості студентів нездоланні перешкоди та складності, зумовлені невмінням самостійно

виконувати творчі завдання, невпевненість у власних силах. Такі студенти не справляються з поточною навчальною роботою, накопичують заборгованості і виявляються невстигаючими. Очевидно, у кожному конкретному випадку необхідне оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності.

Висновок. Існують і інші умови та фактори, від яких залежить глибина інноваційних перетворень в організації навчального процесу. Проте врахувати їх у практичному процесі підготовки фахівця дуже складно. Для цього має бути створена відповідна база та підвищений рівень викладацького персоналу. Повна реалізація розглянутих умов майже гарантовано підвищує якість фахової підготовки. Втілені комплексно організаційно-управлінські інновації забезпечують вищий рівень системного інноваційного управління пізнавальною діяльністю студентів.

Література

1. Андрущенко В. П. Соціальний статус учителя / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 5–9.
2. Барно О.М Інноваційна педагогіка : моногр. / О. Барно. – К. : 2013. – 252 с.
3. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К., 1996. – 261 с.
4. Витренко Ю. Если мы такие образованные, то почему такие бедные / Ю. Витренко // Зеркало недели. – 2011. – № 3. – С. 13.
5. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
6. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : моногр. / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
7. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика // Збірник наукових праць. – 2012. – Вип. 2. – С. 50–59.
8. Нестеренко Г. Інноваційна спрямованість підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ / Г. Нестеренко // Гілея : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 56. – С. 461–465.
9. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : курс лекцій / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко. – Х., 2008. – 343 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Byshuk G.

– associate professor of the English Grammar Chair of Horlivka institute for foreign languages «Donbass state pedagogical university»

UDC 373

CONCEPTUAL COMPETENCE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

The article deals with the problem of conceptual competence in second language learning and teaching. The purpose of the article is to suggest that metaphor is the organizing principle of common discourse.

Key words: conceptual competence, metaphor, second language learning and teaching.

Бишук Г.

–кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики та практики англійської мови Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

КОНЦЕПТУАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА У ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена аналізу концептуальної компетенції як складової комунікативної компетентності. На думку автора концептуальна компетенція разом із лінгвістичною та соціокультурною є показником високого рівня володіння іноземною мовою.

Ключові слова: концептуальна компетенція, метафора, володіння іноземною мовою.

Бишук Г.

–кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и практики английского языка Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ В ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу концептуальной компетенции как составной коммуникативной компетентности. По мнению автора концептуальная компетенция вместе с лингвистической и социокультурной является показателем высокого уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: концептуальная компетенция, метафора, уровень владения иностранным языком.

Despite considerable research in second language learning in classroom environments and despite many pedagogical applications, teachers and learners alike still complain about the fact that autonomous student discourse lacks the conceptual richness that characterizes native speaker discourse. The purpose of this essay is to suggest that the notion of «conceptual fluency» can be used to draft a teaching curriculum around the notion that metaphor is the organizing principle of common discourse.

Like no other school subject area, second language teaching in classroom environments has been shaped in large part by theories and findings coming out of two scientific domains – psychology and linguistics. The interplay between theory and practice has produced practitioners who are among the most informed and pedagogically knowledgeable members of the entire educational profession. Still it is in fact difficult to think of the second language classroom at school, college or university as anything but a highly advanced learning environment.

So, why is there, despite the apparent sophistication, still so much discussion going on in the methodological literature about what to do in the second language classroom? In fact, second language teaching continues to be characterized by an age-long and wearisome debate between formalists and functionalists, i.e. between those who focus on the development of techniques that aim to foster in the adolescent/adult learner a control of linguistic structure, or linguistic competence, and those who focus instead on developing in the learner a functional knowledge of the uses of the second language, or communicative competence [11, p.12].

Against the backdrop of this debate, classroom teachers are becoming increasingly skeptical of the proposals put forward by the defenders of each theory. It would seem that the contemporary second language teacher has rejected the «all-or-none» approach of most methodologists, tending toward an idea that includes both knowledge of structure and skill at using the second language in functional ways. This is probably because the experience of the classroom has made it saliently obvious that the truth lies somewhere in between these two ideological camps. This reality is forcing researchers in second language learning and experts in second language teaching methodology to move away more and more from the «camp mindset» toward a more enlightened «eclecticism» in drafting research agendas and instructional proposals.

The current research on metaphor gives us a probable explanation as to why student discourse is often so unnatural, no matter what methodological orientation is used to impart knowledge of the second language. Pollio H. and his associates' work showed that the average speaker of English invents approximately 3000 metaphors per week [10, p.252], in other words, metaphor is hardly a discourse ornament or option. Rather, they demonstrated that it

constitutes a fundamental aspect of discourse programming. The typical «over-literalness» of learner discourse texts (oral and written), therefore, seems to bear witness to the fact that students have never had the opportunity to access the metaphorical structures inherent in the target language and culture directly. The purpose of this article is to argue that students must be exposed to these very structures in tandem with grammatical and formalized communicative structures (i.e. conventionalized speech acts and discourse scripts such as greeting, ordering, etc.).

Despite great strides made in syllabus design and proficiency-oriented curricula the reams of research papers on second language learning attest to the fact that there continues to be something still not quite authentic in the actual speech samples produced typically by second language learners – something that seems to go beyond grammatical and communicative proficiency, i.e. something that cannot be explained in strictly grammatical and/or communicative terms. Both these kinds of knowledge – grammatical and communicative – can be considered to be constituent aspects of *verbal fluency*. While student-produced discourse texts often manifest a high degree of verbal fluency, they invariably seem to lack the conceptual appropriateness that characterizes the corresponding discourse texts of native speakers. To put it another way, students «speak» with the formal structures of the target language, but they «think» in terms of their native conceptual system i.e., students typically use target language words and structures as «carriers» of their own native language concepts. When these coincide with the ways in which concepts are structured in the target language, then the student texts coincide serendipitously with culturally appropriate discourse texts; when they do not, the student texts manifest asymmetry between language form and conceptual content. What student discourse typically lacks, in other words, is *conceptual fluency*. To be conceptually fluent in a language is to know, in large part, how that language reflects or encodes concepts on the basis of metaphorical reasoning. This kind of knowledge like grammatical and communicative knowledge is by and large unconscious in native speakers. To speak about «ideas» in English a native speaker would automatically scan conceptual domains that typically reveal an *A is B* structuring: conceptual domain of «*I don't get the point of your idea*» or «*I don't quite see how your idea is parallel to mine*» has the form *ideas are geometrical objects*. In «*Your ideas are coming to fruition*» or «*Your ideas are growing on me*» the conceptual domain is *ideas are plants*. «*Your ideas are well constructed*», or «*Your ideas are grounded on a solid foundation*» – the conceptual domain – *the ideas are buildings*, etc. The grammatical forms and categories that are used in actual discourse are consistently linked cohesively to such conceptual domains.

It is certainly judicious to at least entertain the possibility that a wide range of concepts is metaphorical in structure. Moreover, even if this were so, it must not be forgotten that there are many aspects of language learning that are not conceptual. These may be perceptual, iconic, indexical, or denotative. What can be cautiously claimed, therefore, is that metaphorical reasoning is always a potential factor in shaping discourse [8, p.99]. The «textbook literalness» of learner discourse certainly seems to bear witness to the fact that students have had little or no opportunity to access the metaphorically-structured conceptual domains inherent in second language discourse. To put it another way, it can be said that «metaphorical competence» – to coin an analogous term to grammatical and communicative competence – is almost completely lacking from the discourse programming abilities of second language learners.

A rethinking of **second language teaching** in terms of conceptual, rather than in strictly verbal, terms will require a new and major focus on culture in second language teaching. As Arries J. pointed out, the question of how to incorporate culture into second language teaching is really an old one, betraying two traditions: (1) the «activity» approach, by which students are involved in a range of activities designed to impart «cultural knowledge» (e.g. culture assimilators, mini-dramas, field trips, etc.) and (2) the «anthropology-process» approach, by which units of study are structured so that students can use the second language to make hypotheses about the second language culture [1, p.523]. Using the concept of «ego-dynamicity» developed by Titone R. and Danesi M. Arries J. illustrates how to integrate these two approaches, showing that a syllabus based on the notion of conceptual fluency is not only possible, but highly desirable.

It should be mentioned here that recently the whole notion of a culture-based «syllabus» has come under close scrutiny. Kramsch C., for instance, argues successfully that the topics and verbal structures in a teaching unit should reflect cultural notions and concepts [6]. So-called «task-based» [3, p.23] and «lexical» [9, p.46] approaches are also showing how to integrate language, cognitive processes, and culture in a coherent way in second language teaching syllabi. But the notion of metaphorical competence as a guiding framework for developing culture-based syllabi seems, by and large, to be lacking [8, p.98].

The idea of including metaphorical competence on the second language learning and second language teaching research agendas has not as yet penetrated the mindset of researchers and practitioners, probably because its general implications for language learning and for discourse programming have not as yet been exhaustively examined. It is perhaps the research of Lakoff G. [7] that is the most germane to developing the notion of metaphorical competence for second language teaching. The essential claim made by the scholar is that our most common concepts are forged via metaphor. He shows this by simply taking concepts apart linguistically and revealing their underlying metaphorical structure. Let's

consider, for example, the following common metaphorical portrayals of health in English traditions culture:

1. **You are at the peak of your health.**
2. **My health is down.**
3. **You're in top shape.**
4. **My body is in perfect *working order*.**
5. **My body is *breaking down*.**
6. **My health is *going down the drain*.**
7. **His pain *went away*.**
8. **I'm going to *flush out* my cold.**

The first three sentences represent health in terms of an orientation analogy, i.e. the state of being healthy is conceptualized as being oriented in an upwards direction, while the opposite state is conceptualized as being oriented in a downwards direction. This is probably because as Lakoff G. points out, serious «illness forces us to lie down physically» [7, p.67]. Sentences (4) and (5) compare health to a machine. And in the last three sentences health and its converse are envisaged as being entities within a person. This is why they can *go away*, they can be *flushed out*, and so on. It can be said that «health» is an abstract metaphorical topic and that its various conceptualizations (as orientation, as an entity, as a machine, etc.) are its vehicles. The end result is a way of thinking and talking about health in English that takes place unconsciously in the domain of metaphor – «*healthiness is up, unhealthiness is down*», «*healthiness is a well-functioning machine, unhealthiness is a malfunctioning machine*», etc.

The work of Pollio H. [10] and the many surveys of the use of metaphor in everyday communicative behavior [2, 5] have made it obvious that this kind of conceptualization is an intrinsic feature of discourse. The implications of this line of research is quite clear: the programming of discourse in metaphorical ways is a basic property of native speakers competence. As a «competence», it can be thought about pedagogically in ways that are parallel to the other competencies that second language teaching has traditionally focused on (linguistic and communicative).

To summarize, the gist of the work on metaphor has shown that metaphorical competence is closely linked to the ways in which a culture organizes its world conceptually. It inheres, as Lakoff G. remarks, in «understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» [7, p.49].

Common concepts, ranging all the way from color and motion to love and justice, seem typically to be grounded in metaphor, and since communication is based in large part on the same conceptual system that we use in thinking and acting, then language is an important source of evidence of what that system is

like. As Winner E. puts it, the recent experimental literature has made it conspicuously obvious that if «people were limited to strictly literal language, communication would be severely curtailed, if not terminated» [12, p.370]. Research on so-called anomalous strings (e.g. «**Colorless green ideas sleep furiously**») has shown, moreover, that the metaphorizing capacity forces people to extract meaning from virtually any well-formed combination of words. If people are required to interpret such strings, then they will do so, no matter how contrived the interpretation might appear. This suggests that metaphorical thinking is a dominant and ever present option in discourse, and that literal thinking might actually constitute a special, limited case of communicative behavior. In the absence of contextual information for an utterance such as «**The murderer is an animal**», we are immediately inclined to apply the metaphorical mode in interpretation. It is only if we are told that the so-called «murder» was committed by a biological animal that a literal interpretation becomes possible. This is probably due to the fact that literal speech is tied to the verbalization of the finite universe of actual worlds, whereas metaphor extends discourse into the infinite universe of potential worlds.

Actually, as a general working model, it can be posited that a concept starts out as a percept, as a model of some aspect of experience or reality. Models are the result of the process of taking in and re-forming the information emanating from our sensorial and affective responses to the world. Once such models are connected metaphorically, we come to conceptualize them, to think of them in terms of other models or image schemata. This process constitutes our re-presentational cognitive mode.

As a concrete example of how this model might explain various conceptual phenomena, consider the use of the prepositions *since* and *for* in sentences such as the following:

1. *I have been living here since 1980.*
2. *I have known Lucy since November.*
3. *I have not been able to sleep since Monday.*
4. *I have been living here for fifteen years.*
5. *I have known Lucy for nine months.*
6. *I have not been able to sleep for five days* [4, p.7].

An analysis of the complements that follow *since* or *for* reveals that those that follow the former are «points in time», they are complements that reflect a conception of time as a point on a timeline which shows specific years, months, etc. Complements that follow *for* reflect a conception of time as a quantity: *fifteen years, nine months, five days, etc.* These two conceptual domains: time is a point and time is a quantity – are the image-schemata. They are, clearly, conceptual domains that result from metaphor, they reflect our propensity to imagine a phenomenon such as «time» in terms of something concrete. These conceptual domains can then be seen to have a specific

representation at the level of language in terms of a grammatical dichotomy: complements introduced by *since* are reflexes of the conceptual domain «time is a point»; those introduced by *for* are reflexes of the conceptual domain «time is a (measurable) quantity».

Today, like never before, second language teaching practitioners appear to be truly interested in creating the most ideal conditions for second language learning to take place in classroom environments. Needless to say, there is always bound to be controversy over innovations in pedagogical theories and practices. But such controversy can only generate even more interesting and comprehensive research frameworks within which to address issues of general importance to second language learning and second language teaching. Needless to say, not all domains of language and language learning are tied to the conceptual system, as it has been defined here. The interlanguage studies have amply documented error phenomena that are purely grammatical, communicative, etc. Second language learning and second language teaching should, of course, continue to assess the role played by such mechanisms in the overall process of classroom second language learning. However, it is also true that the possibility of incorporating metaphorical competence into second language teaching can no longer be ignored. The process of learning the metaphorical concept system is, arguably, identical to the one enlisted for learning grammar and communication. To ignore metaphor is to ignore a large segment of the native speaker's competence.

References

1. Arries J. F. Constructing culture study units: a blueprint and practical tools / J.F.Arries // Foreign Language Annals. – 1998. – № 27. – P. 523-534.
2. Beck B. Root metaphor patterns / B. Beck // Semiotic Inquiry. – 2003. – №2. – P.86-97.
3. Crookes G. Tasks and language learning: Integrating theory and practice / G. Crookes, S.M. Gass. – Clevedon: Multilingual Matters, 1995. – 375p.
4. Danesi M. The role of metaphor in second language pedagogy / M.Danesi // Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. – 1986. – №18. – P. 1-10.
5. Dundes A. Seeing is believing / A. Dundes. // Natural History. – 1972. – №81. – P.9-12.
6. Kramsch C. Context and culture in language teaching / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 168p.
7. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind / G.Lakoff. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 328p.
8. MacLellan C. G. H. Metaphors and prototypes in the teaching and learning of grammar and vocabulary / C. G. H. MacLellan // International Review of Applied Linguistics. – 1999. – № 32. – P. 97-110.
9. Nattinger J. R. Lexical phrases and language teaching / J.R. Nattinger, J.S.DeCarrico. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 478p.
10. Pollio H. The anomaly of anomaly / H. Pollio, B. Burns // Journal of Psycholinguistic Research. – 1977. – №6. – P. 247-260.
11. Titone R. Teaching foreign languages; a historical sketch / R. Titone. – Georgetown: Georgetown University Press, 1968. – 358p.

12. Winner E. *Invented worlds: the psychology of the arts* / E. Winner. – Cambridge: Harvard University Press, 2010. – P. 368-389.

Гуренко О.

*– докторант Бердянського державного педагогічного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету*

УДК [37.013.42+008]:373.1

ЗМІСТ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті представлені різні підходи до визначення поняття “полікультурне виховання” підростаючого покоління. На думку автора, полікультурне виховання учнів школи в сучасних соціокультурних умовах України передбачає виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування на засадах етнокультури представників іноетнічного населення та української етнокультури. Цілеспрямовану роботу в контексті полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі здійснюють класні керівники, вчителі-предметники, заступники директора з виховної роботи, соціальний педагог. Автором акцентовано увагу на тому, що сьогодні роль соціального педагога у розв’язанні важливих проблем, пов’язаних з формуванням етнічної ідентичності, вихованням культури міжнаціонального спілкування учнів, створенням позитивного полікультурного середовища ЗНЗ, урегулюванням міжетнічних конфліктів, постійно зростає. Зміст роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи визначено на основі вимог щодо здійснення соціальним педагогом виховної роботи в школі та функцій соціально-педагогічної діяльності в ЗНЗ (діагностична, прогностична, консультативна, правозахисна, профілактична, організаторська, координаційно-посередницька).

Ключові слова: *полікультурне виховання, соціальний педагог, загальноосвітній навчальний заклад, зміст роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи*

Гуренко О.

– докторант Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлены разные подходы к определению понятия “поликультурное воспитание” подрастающего поколения. Автор считает, что поликультурное воспитание учеников школы в современных социокультурных условиях Украины предусматривает воспитание этнической толерантности и культуры межнационального общения на основе этнокультур представителей иноэтнического населения и украинской этнокультуры. Автор акцентирует внимание на том, что роль социального педагога в решении важных проблем, связанных с поликультурностью, постоянно возрастает. Содержание работы социального педагога в контексте поликультурного воспитания учеников школы определено на основании тренований к осуществлению социальным педагогом воспитательной работы в школе и функций социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *поликультурное воспитание, социальный педагог, общеобразовательное учебное заведение, содержание работы социального педагога в контексте поликультурного воспитания учеников общеобразовательной школы.*

Gurenko O.

– Doctoral candidate of Berdyansk state pedagogical university, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of social pedagogy of Berdyansk State Pedagogical University

SOCIAL TEACHER'S CONTENTS OF WORK IN CONTEXT OF STUDENTS' GENERAL SCHOOL MULTICULTURAL EDUCATION

The article presents different approaches to the definition of the concept “multicultural education” of younger generation. Author considers that multicultural educations of school children in modern social and cultural conditions of Ukraine provides teaching of ethnic tolerance and culture of international dialogue on the basis of ethnic culture's representatives of another culture populations and Ukraine's ethnic culture. The Author draws attention that the role of the social teacher in decision of important problems, connected with multicultural increases constantly. Social teacher's contents of work in the context of school children's multicultural educations has been determined on the

base of requirements to realization by teacher the educational work of social teacher at school and functions of social and pedagogical activity.

Keywords: *multicultural education, social teacher, general school, social teacher's contents of work in context of school children's multicultural education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору актуальною проблемою сучасної соціально-педагогічної практики в Україні є полікультурне виховання дітей та молоді, яке має на меті формування в підростаючого покоління розуміння важливості та своєрідності кожної окремої культури, в тому числі своєї власної; вміння вести діалог з представниками іншої культурної групи; поважного та толерантного ставлення до їхніх традицій, переконань, цінностей.

Провідним соціальним інститутом, де закладаються основи національної самосвідомості, етнічної ідентичності, планетарної свідомості (відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повага до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності і різноманітності, визнання головним пріоритетом права людини націй і народів, постійної уваги до світових проблем [3, с. 4]) юного покоління є загальноосвітня школа.

Ідеї полікультурного виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу відображені у низці державних документів. Так, у Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” особливу увагу надано прищепленню дітям шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті зроблено акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у динамічному світі; у Концепції національного виховання наголошено на необхідності набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у підростаючого покоління незалежно від національної приналежності рис громадянина Української держави.

В сучасних соціокультурних умовах України зростає роль соціального педагога у вирішенні проблем, пов'язаних із соціалізацією учнів у полікультурному просторі школи, оволодінням школярами системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формуванням комунікативних умінь, що дозволяють їм здійснювати конструктивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури,

толерантно ставитися до їх носіїв. З огляду на це полікультурне виховання підростаючого покоління входить до змісту соціально-виховної роботи, яку здійснює соціальний педагог у навчальному закладі.

Зауважимо, що у науковому просторі на сьогоднішній день обґрунтована необхідність здійснення полікультурного виховання учнів школи, розкриті різні аспекти діяльності соціального педагога в ЗНЗ, у тому числі соціально-виховної, однак відсутні публікації щодо змісту роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи, що є предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукових праць з порушеної проблеми свідчить про те, що полікультурне виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалось з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків (М. Терентій, З. Гасанов, О. Джуринський та ін). Деякі проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в “педагогіці миру” (О. Сухомлинська, Н. Бібік, О. Ковальчук, О. Безкаравайна, О. Овчарук, Е. Сулова та ін.).

Окремим проблемам полікультурного виховання присвячена ціла низка дисертаційних досліджень: формування патріотичних та інтернаціональних уявлень школярів в умовах багатонаціональних регіонів (Г. Бойчук, Є. Мандалян, О. Опаленко та ін.); історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти, полікультурний підхід у навчанні і вихованні (М. Воловикова, В. Єршова, О. Ковальчук, І. Лощенко та ін.); виховання етнічної толерантності (Т. Білоус, Я. Довгополова та ін.).

Між іншим у соціально-педагогічних наукових працях розкриті різні аспекти діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. Методологічні засади соціально-педагогічної роботи в школі розкрито в наукових працях О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Звереві, А. Капської, В. Шульги та ін.; змісту роботи соціального педагога у загальноосвітніх навчальних закладах присвячені дослідження Л. Артюшкіної, Н. Басова, Л. Нікітіної, Р. Овчарової, В. Сорочинської, М. Шакурової та ін.; висвітленню особливостей соціально-педагогічної роботи з різними категоріями учнів присвячені доробки С. Архипової, Т. Веретенко, Н. Заверико, А. Капської, Ж. Петрочко, С. Харченка та ін.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що на сьогодні розкриті різні аспекти проблеми полікультурного виховання юного покоління в цілому та учнів загальноосвітньої школи зокрема, достатньо

висвітлені сутність, функції, зміст та технології соціально-педагогічної роботи в школі, проте особливої уваги та розкриття потребують питання, пов'язані зі змістом роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на актуальність порушеної проблеми **метою статті** є визначення змісту роботи соціального педагога з полікультурного виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу. **Мету конкретизують завдання:** розглянути різні підходи до тлумачення суспільно-педагогічного явища «полікультурне виховання»; висвітлити сутність полікультурного виховання учнів школи; відповідно до функцій роботи соціального педагога в ЗНЗ визначити зміст їх роботи з реалізації завдань полікультурного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття полікультурного виховання отримало широкого поширення у світовій педагогіці в 1960-х роках у зв'язку з реакцією західної частини європейського континенту на вплив чорних і кольорових емігрантів, і визначалося як виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві і більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою. При характеристиці полікультурного виховання використовують і інші терміни: “мультирасова”, “мультиетнічна”, “мультикультурна”, “інтеркультурна” освіта. У вітчизняній педагогіці це поняття увійшло до наукового обігу в 1990-х рр. і найбільш близькі до нього за значенням слід визнати “міжнародні стосунки”, “міжкультурні контакти” [1, с. 325].

Існують різні погляди та підходи щодо визначення поняття “полікультурне виховання”. Так, А. Солодка тлумачить полікультурне виховання як процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють учневі здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв [6, с. 7].

В. Компанієць визначає полікультурне виховання як процес формування в учнів навичок поведінки щодо представників інших національних, етнічних, релігійних груп; розширення їх культурних горизонтів шляхом надання інформації про особливості культури та менталітету представників цих груп. На його думку, полікультурне виховання та освіта виходять з ідеї, що всі люди незалежно від етнічного походження, родової чи статевої ідентичності, релігійних, класових, мовних, освітянських та інших культурологічних характеристик, мають

право на повагу, рівні можливості отримувати повноцінну освіту, а також соціальний розвиток згідно зі своїми потребами [2, с. 65].

На переконання О. Мордань, полікультурне виховання є складним та насиченим процесом, вимагає не лише знань про особливості розвитку дитячої особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами [4].

Ураховуючи все вище зазначене, ми вважаємо, що полікультурне виховання учнів школи в сучасних соціокультурних умовах України передбачає виховання культури міжнаціонального спілкування, етнічної толерантності на засадах етнокультури представників іноетнічного населення та української етнокультури.

Цілеспрямовану роботу в контексті полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі здійснюють класні керівники в межах позакласної роботи, вчителі-предметники під час вивчення гуманітарних предметів, заступники директора з виховної роботи, соціальний педагог. Однак, сьогодні розв'язання важливих проблем, пов'язаних з формуванням етнічної ідентичності, вихованням культури міжнаціонального спілкування учнів, створенням позитивного полікультурного середовища ЗНЗ, урегулюванням міжетнічних конфліктів, покладається саме на соціального педагога. Тому на часі є визначення змісту роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Ми вважаємо, що є доцільним розкриття змісту роботи соціального педагога в даному контексті з огляду на функції соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. У малій енциклопедії “Соціальна педагогіка” подані такі основні функції соціального педагога в ЗНЗ: *діагностична* – вивчення та оцінювання особливостей діяльності особистості, мікроколективу (класу чи референтної групи), шкільного колективу в цілому, неформальних молодіжних об'єднань; спрямованості впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивних сил у громаді та джерел негативного впливу на дітей та підлітків; *прогностична* – прогнозування на основі спостережень та досліджень динаміки розвитку негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на особистість чи групу; *консультативна* – надання порад, рекомендацій учням, батькам, учителям та іншим особам, які звертаються до соціального педагога; *правозахисна* – забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав дітей і підлітків, представлення їхніх інтересів у різноманітних інстанціях (службі у справах дітей, міліції,

органах соціального захисту тощо); *профілактична* – переконання учнів у доцільності дотримання певних норм та правил поведінки стосовно суспільних норм, здоров'я, способу життя тощо; *організаторська* – забезпечення змістовного дозвілля дітей та підлітків у школі та соціальному середовищі, залучення сім'ї та представників громадськості до соціально-педагогічного процесу в навчальному закладі; *координаційно-посередницька* – налагодження взаємодії між закладом освіти та різними соціальними інституціями (медичними, позашкільними, культурними, спортивними закладами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, службами у справах дітей, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, неурядовими організаціями тощо), колективом педагогів та учнів з метою спільного вирішення проблем соціального становлення та розвитку особистості; *функція фандрейзингу* – пошук додаткових ресурсів для вирішення соціально-педагогічних завдань [7, с. 270-271].

Крім того, до соціального педагога висувається ряд вимог щодо здійснення виховної роботи: обов'язкове вивчення соціального середовища, в якому організовується діяльність молодого покоління (особливість освітянської структури виховного інституту, установи, об'єднань, які причетні до соціального виховання підлітків і молоді); вивчення соціального портрету учасників освітньо-виховної діяльності (наявність їх психологічного портрету, знання нахилів, інтересів, здібностей); здійснення професійної діяльності стосовно учасників цієї сфери на основі їх добровільної участі та бажань щодо використання конкретних організаційних виховних форм; володіння уміннями психолого-педагогічного впливу на людей; досконале знання особливостей того мікросоціуму, в якому перебуває дитина; засвоєння сутності і особливостей своєї діяльності, володіння методами організації, управління і корекції поведінки особистості [5, с. 10].

На основі цих вимог та функцій ми визначаємо зміст роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Діагностична робота: 1) виявлення ставлення учнів до членів групи – представників іншої національності; знань про етнокультурні традиції власного етносу та інших національностей (1-4 класи); визначення рівня етнічної самосвідомості школярів, оцінки себе як представників певного етносу; знань про етнокультурні традиції власного етносу та інших національностей (5-9 класи); виявлення рівня етнічної самосвідомості старшокласників; рівня знань про поліетнічне оточення, ступінь їх зацікавленості культурними особливостями, звичаями, традиціями представників інших етносів; рівня знань старшокласників основних теоретичних понять та правових засад міжетнічних відносин;

рівня гуманності почуттів, ставлень і поведінкових намірів старшокласників у сфері міжетнічних відносин; рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента культури міжетнічних відносин учнів як гуманних суб'єктів міжетнічних відносин (за методом незалежного оцінювання); визначення рівня знань про етнокультурні традиції власного етносу та інших національностей (10-11 класи); 2) спостереження за буденною поведінкою школярів з метою виявлення їх ставлення до представників іншої національності; 3) бесіди з батьками на предмет полікультурного виховання дитини в родині; 4) анкетування класних керівників з метою виявлення рівня їх готовності до здійснення полікультурного виховання учнів у позаурочній діяльності.

Прогностична робота: 1) на основі спостережень та досліджень прогнозування динаміки розвитку міжнаціональних стосунків в учнівському колективі; 2) моделювання полікультурного освітньо-виховного простору в школі.

Консультативно-профілактична робота: 1) надання індивідуальних та групових консультацій вчителям, адміністрації ЗНЗ, батькам щодо попередження міжнаціональних конфліктів серед учнів, упередженого ставлення дорослих до представників деяких національностей, формування позитивних міжетнічних взаємостосунків; 2) залучення учнів до підготовки та проведення соціальних акцій на кшталт «У колі друзів», «Етнічні барви Приазов'я» (1-4 класи), «Історія рідного краю», «Промисли народів українського Північного Приазов'я» (5-9 класи), «Всі народи України живуть у злагоді та мирі», «Етнокультурні традиції народів українського Північного Приазов'я» (10-11 класи).

Правозахисна робота: 1) ознайомлення учнів із Конвенцією про права дитини (1-4 класи), міжнародними та державними документами, що забезпечують мирне співіснування національностей України (Декларація принципів толерантності, Конвенція про права людей, Декларація прав національностей України, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Концепція національного виховання, Концепція громадянського виховання та інші) (5-9 класи), законами України «Про національні меншини в Україні», «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин», Міжнародним пактом про цивільні й політичні права, Міжнародним пактом про економічні, соціальні й культурні права, Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенцією про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенцією про права дитини, Конвенцією 1951 р. про статус біженців, Конвенцією про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Декларацією про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії й переконань, Декларацією про права людей, які належать до

національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларацією про заходи щодо ліквідації міжнародного тероризму, Декларацією ЮНЕСКО про раси й расові забобони, Конвенцією й Рекомендацією ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в сфері освіти, Рамковою конвенцією про захист національних меншин, Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією національного виховання, Концепцією громадянського виховання та іншими (10-11 класи); 2) забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав дітей – представників різних національностей.

Організаторська робота: у межах позакласної роботи організація й проведення різних колективних заходів полікультурного спрямування, таких, як: рольові та імітаційні ігри; екскурсії етнокультурного змісту; виставки національної культури; відвідування етнографічного музею; вікторини на знання культури національностей, що мешкають у регіоні; змагання з національних ігор; малювання костюмів народів України та світу; знайомство з музичним фольклором народів регіону (1-4 класи); організація й проведення різних заходів полікультурного спрямування в позаурочний час: пошукова робота учнів, що відбиває особливості культури того або іншого етносу; фестивалі, олімпіади, конкурси, естафети, націлені на перевірку знань учнів про національні культури; фольклорні концерти; зустрічі з представниками інших національних груп; змагання з національних видів спорту; читання творів авторів – представників різних національностей; тренінги розвитку етнокультурної компетентності (5-9 класи); організація й проведення різних заходів полікультурного спрямування: дискусії з проблем міжнаціональної взаємодії; твори-роздуми (“Як я ставлюся до представників інших національних груп?”); ділові, імітаційні, рольові ігри; презентації релігій народів світу; конкурси на краще приготування національної страви; театралізовані вистави з міжнаціональної тематики; зустрічі з етнографами; святкування ювілеїв народних героїв; тренінги розвитку етнокультурної компетентності; виховні години (“Хочеш мати друга – навчись другом бути”, “Поважай тих, хто поруч” та ін.); засідання “круглих столів” (“Толерантність як метод мирного розв’язання конфлікту”, “Етносоціальні процеси в незалежній Україні”); читацькі конференції (“Чи маю я право зневажати людину іншої раси?”, “Мій улюблений світ без насильства” та ін.); правові лекторії для старшокласників (“Молодь проти ксенофобії та расизму в Україні”, “Права національних меншин” та ін.); розробка науково-дослідницьких проєктів (“Діалог культур” та ін.); конкурси: *ораторів* (“Промова на захист прав людини”, “Спілкуємося толерантно” та ін.), *малюнків* (“Знаємо та реалізуємо свої права” та ін.), *інформаційних стіннівок та соціальних*

плакатів (“Людина в діалозі культур, цивілізацій, рас”, “До миру й толерантності в суспільстві” та ін.); фестивалі, вечори дружби (“Ми – громадяни України” та ін.); флеш-моб (“Толерантність у нашому житті” та ін.); ігрові заочні екскурсії (“Подорожуємо світом” та ін.); тижні правових знань (“Рівноправний діалог” та ін.) (10-11 класи).

Координаційно-посередницька робота: налагодження взаємодії між загальноосвітнім навчальним закладом та різними соціальними інституціями (культурними, спортивними закладами тощо), колективом педагогів з метою спільного вирішення проблем соціального становлення та розвитку особистості школяра в полікультурному просторі (1-4 класи), залучення учнів 5-9 класів до реалізації громадських ініціатив полікультурного спрямування на рівні села, міста, району (участь дітей у культурно-дозвіллевих заходах полікультурного спрямування в умовах сільської чи міської громади (фестивалі, конкурси тощо)), взаємодії у питаннях полікультурних досліджень старшокласників (полікультурні наукові проекти); відвідування виставок народного прикладного мистецтва за участю представників різних етнокультур; знайомство з видами спорту різних народів тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволило нам зробити ряд висновків: 1) у науковому просторі на сьогоднішній день обґрунтована необхідність здійснення полікультурного виховання учнів школи, розкриті різні аспекти діяльності соціального педагога в школі, у тому числі соціально-виховної, однак відсутні публікації щодо змісту роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи; 2) серед різноманіття підходів до тлумачення поняття “полікультурне виховання” в цілому та учнів школи зокрема, найузагальненішим є визначення А. Солодкої як процесу цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямованого на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв; 3) на нашу думку, полікультурне виховання учнів школи в сучасних соціокультурних умовах України передбачає виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування на засадах етнокультури представників іноетнічного населення та української етнокультури; 4) зміст роботи соціального педагога в контексті полікультурного виховання учнів загальноосвітньої школи ми визначаємо на основі вимог щодо здійснення соціальним педагогом виховної роботи в школі та функцій соціально-педагогічної діяльності в ЗНЗ (діагностична,

прогностична, консультативна, правозахисна, профілактична, організаторська, координаційно-посередницька).

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є вивчення особливостей полікультурного виховання майбутніх соціальних педагогів в умовах вишу.

Література

1. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : моногр. / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. : Педагогика, 2006. – 567 с.
2. Компанієць В. О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В. О. Компанієць // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К.-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 62–67.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – 9 серп. – С. 4–6.
4. Мордань О. І. Полікультурне виховання в сучасній школі : [Електронний ресурс] / О. І. Мордань. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>
5. Пашенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю. Пашенко. – Запоріжжя, 2000. – 23 с.
6. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. К. Солодка. – К., 2005. – 20 с.
7. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової л-ри, 2008. – 336 с.

Калинюк Т.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

УДК 373.5(477):811.112.2

З ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ DSD-ШКІЛ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено досвід участі шкіл з поглибленим вивченням німецької мови в Україні у міжнародному проекті з підготовки учнів до іспиту для отримання Німецького мовного диплому (DSD), наведено статистичні дані, охарактеризовано основні етапи реалізації проекту, визначено особливості організації навчального процесу.

Ключові слова: іноземна мова, німецька мова, Німецький мовний диплом, іспит-DSD.

Калынюк Т.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ DSD-ШКОЛ В УКРАИНЕ

В статье рассматривается опыт участия школ с углублённым изучением немецкого языка в Украине в международном проекте, где готовят учеников к сдаче экзамена для получения Немецкого языкового диплома (DSD), наведены статистические данные, охарактеризовано основные этапы реализации проекта, проанализировано особенности организации учебного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык, немецкий язык, Немецкий языковой диплом, экзамен-DSD.

Kalyniuk T.

– candidate of Pedagogic Sciences, senior teacher, Department of German, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University

FROM THE EXPERIENCE OF DSD-SCHOOLS IN UKRAINE

The article highlights the experience of participation of schools with advanced learning of German in Ukraine within international project to prepare pupils for the exam for the German Language Diploma (DSD). The statistics and the main stages of the project are described; the peculiarities of the educational process are defined.

Keywords: foreign language, German, German Language Diploma, DSD Exam.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданнями. На сучасному етапі в Україні чітко визначені орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи. Безперечно, вивчення іноземних мов (ІМ), а водночас і набуття соціокультурних компетентностей, є передумовою того, щоб комфортно і гідно почуватися у європейському суспільстві. Для цього існує велика кількість програм, серед яких: підтримка спільних проєктів шкіл з різних країн, проведення семінарів для вчителів ІМ, впровадження нових навчальних програм, сприяння проведенню різноманітних мовних курсів для дітей та дорослих, направлення фахівців ІМ до шкіл та інших навчальних закладів.

Сьогодні українські школи стають учасниками різних міжнародних проєктів, що дозволяє їм слідкувати за всіма напрямками діяльності Європейського Союзу у сфері, пов'язаній з вивченням ІМ, швидко реагувати на появу нових інноваційних методик тощо.

Вважаємо, що доречним стане звернення до досвіду реалізації одного із таких міжнародних проєктів, а саме – підготовка учнів до іспиту для

отримання Німецького мовного диплому (DSD), який успішно впроваджувався у практику діяльності вітчизняної 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. З'ясуванню численних проблем вивчення ІМ, модернізації галузі навчання ІМ присвячено роботи багатьох науковців, методистів, зокрема Н. Басай, Н. Бориско, О. Карп'юк, О. Коваленко, С. Ніколаєвої, О. Першукової, В. Редька та ін. Питання участі українських шкіл у міжнародних проєктах висвітлюється директорами та вчителями на сторінках журналів «Іноземні мови в сучасній школі», «Директор школи, ліцею, гімназії», газети «Deutsch».

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Аналіз стану обраної теми статті засвідчує її актуальність і зумовлює мету цієї роботи – висвітлення досвіду участі шкіл з поглибленим вивченням німецької мови в Україні у міжнародному проєкті з підготовки учнів до складання іспиту для отримання Німецького мовного диплому (DSD) та визначення особливостей організації навчального процесу у школах такого типу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зважаючи на те, що даний міжнародний проєкт діяв лише на базі шкіл з поглибленим вивченням німецької мови, вважаємо за доцільне розглянути деякі статистичні дані.

Встановлено, що у 2000-х роках розвиток мережі навчальних закладів, де ІМ вивчаються поглиблено, відзначається пріоритетом англійської мови. Зіставимо статистичні дані (рис. 1) [1].

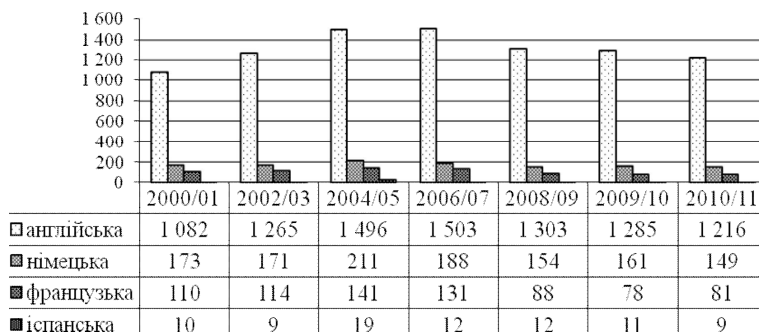


Рис. 1. Мережа шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови в Україні

Як показано на рис. 1, перше місце серед ІМ безперечно належить англійській, друге – посідає німецька. Однак кількісно, у зв'язку із демографічною ситуацією в Україні, шкіл, де ІМ вивчають поглиблено, стає менше.

Провівши аналіз статистичних даних станом на початок 2010/11 н.р. (Дж.: Департамент загальної середньої та дошкільної освіти) за критерієм адміністративно-територіального розподілу шкіл, можемо констатувати, що англійську мову поглиблено найбільше вивчають у школах міста Києва (152), Запорізької (93), Львівської (85), Харківської та Донецької (по 64), Київської (60) областей. Найменше – в Івано-Франківській (17), Миколаївській (13) областях та місті Севастополі (3). Поглиблене вивчення французької мови є більш характерним для Луганської (8), Донецької, Волинської та Запорізької по 6 шкіл, Чернівецької (5) областей, а також у місті Києві (9). Іспанську мову поглиблено вивчають у школах Житомирської та Херсонської областей (по 2 школи), у місті Києві (2).

За результатами змін, що стосуються поглибленого вивчення німецької мови і склалися станом на початок 2010/11 н.р., виявлено, що найбільшу популярність вона має у школах Запорізької (23), Львівської (12), Київської (10), Хмельницької (9) областей, а також у місті Києві (18). У Вінницькій та Миколаївській областях німецька мова не вивчається поглиблено у жодній школі.

Кількість спеціалізованих шкіл, де німецька мова вивчається у контексті профілю школи – філологічної спеціалізації, визначено за даними освітньо-культурного центру Німеччини в Україні Гете-інституту, за якими на сьогодні в Україні налічується 30 навчальних закладів [4]. Аналіз історичних довідок на офіційних сайтах цих шкіл, документальні джерела їх діяльності, свідчення очевидців вказують на те, що ці навчальні заклади мають свої традиції поглибленого вивчення німецької мови, у налагодженні міжнародних зв'язків, досвіду наступності у поколіннях учнів, напрямках діяльності шкіл, династії вчителів.

Таким чином, до окремої мережі «спеціалізованих» шкіл відносимо: 22 спеціалізовані школи, 7 гімназій та 1 колегіум. За адміністративно-територіальним розподілом найбільше навчальних закладів такого типу зосереджено у містах Київ (7 шкіл, 1 гімназія), Львів (2 школи), Харків (2 гімназії, 1 школа). У містах Дрогобич, Івано-Франківськ, Житомир, Хмельницький, Кам'янець-Подільський, Донецьк, Запоріжжя, Кривий Ріг, Дніпропетровськ, Одеса, Сімферополь, Севастополь, Євпаторія, Ізмаїл, Чернівці, Олександрія діє по одній спеціалізованій школі. Такий розподіл свідчить, що школи майже рівномірно розміщені у центрі, на сході та заході країни, здебільшого в обласних центрах і великих містах, за винятком північного регіону.

Встановлено, що на базі спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням німецької мови з 1995 року розпочато роботу міжнародного проекту – Deutsche Sprachdiplom Schulen, або ж DSD-школи. Латинська аббревіатура DSD розшифровується як «німецький мовний диплом», тому й школи, у яких діяв даний проект отримали назву DSD-школи.

Цей проект запроваджений Постійною Конференцією Міністрів культури ФРН у 1972 р. для учнів за кордоном, які вивчають німецьку мову як іноземну. Його основною метою є сприяння популяризації вивчення німецької мови у світі та налагодження міжнародної співпраці у галузі шкільної освіти. Даний проект є поширеним не лише на території України, але й у більш ніж 40 країнах у всьому світі.

Проведений аналіз статистичних даних Німецької служби шкільної освіти за кордоном [5] за критерієм кількості DSD-шкіл в Україні, засвідчив позитивну динаміку (рис. 2).

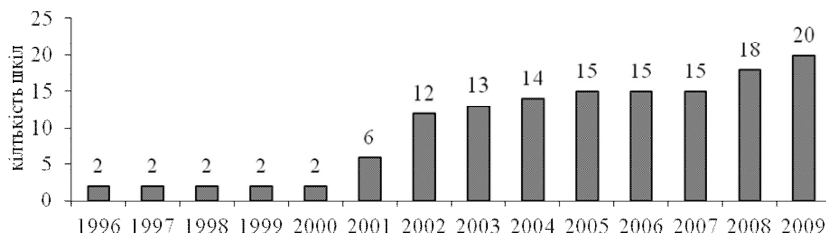


Рис. 2. Динаміка зміни кількості DSD-шкіл в Україні

Вважаємо, що про позитивні результати діяльності DSD-шкіл свідчить також те, що 20 із 30 спеціалізованих шкіл співпрацювали із міжнародними координаторами проекту та статистичними даними про кількість учнів, які брали участь у складанні DSD-іспиту, а також показниками успішності його складення [5] (рис. 3).

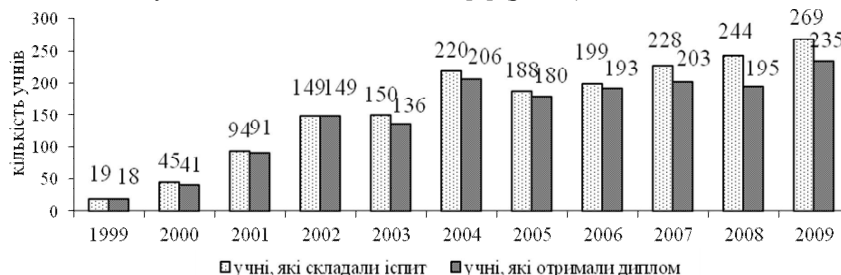


Рис. 3. Кількість учнів, які склали DSD-іспит; отримали мовний диплом

Першими школами, які взяли участь у міжнародному проекті, була школа № 90 в Одесі та школа № 237 у Києві. У 1996 році у цих школах вперше відбулися DSD-іспити. Перший координатор проекту в Україні з'явився у 1993 році.

Основне завдання Німецької служби шкільної освіти за кордоном (die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) полягає у підтримці відібраних українських шкіл із поглибленим вивченням німецької мови, які готують своїх учнів до складання іспиту для отримання Німецького мовного диплому DSD-I та DSD-II Постійної Конференції Міністрів культури Німеччини. Диплом типу DSD-I підтверджує рівень оволодіння німецькою мовою згідно Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти A2/B1, інший – DSD-II – засвідчує мовний рівень B2/C1 [2].

Мовний іспит, який складається *безкоштовно* у таких школах, є підтвердженням того, що знання з німецької мови є достатніми для продовження навчання у ВНЗ Німеччини. Диплом звільняє від складання мовного іспиту під час вступу до університетів Німеччини.

У рамках даної програми важливим аспектом є надання закладу статусу DSD-школи. Шляхом аналізу нормативних документів встановлено, що для того, щоб стати акредитованою DSD-школою, загальна кількість годин на вивчення німецької мови має становити 1200 (на середину XI класу). За таких умов, даний проект міг реалізуватися лише в умовах спеціалізованої школи, де німецька мова вивчається поглиблено з першого класу, з таким розподілом навчального часу: I-III – по 3 год на тиждень, IV – 4, V-XI – по 5 у кожному класі; на вивчення профільних предметів, курсів за вибором в X-XI класах виділяється по 1 год на тиждень на кожен предмет. Пропонується, як можливе, збільшення обсягу годин на профільне і поглиблене вивчення навчальних предметів, ведення курсів за вибором, факультативів за рахунок годин варіативної частини, що може становити по 3 год у X-XI класах.

Як зазначає Л. Панчук [3, с. 62], реалізація проекту у школі здійснювалася у декілька етапів, серед яких виділимо: I – підготовчий, II – формуючий, III – підсумковий.

Перший етап передбачав здійснення таких заходів: аналіз зовнішньої (соціально-економічної) та внутрішньої (шкільної ситуації), опитування учнів та батьків з питання запровадження проекту у школі, налагодження контакту з координаторами Центрального управління у справах освіти за кордоном у Німеччині, оформлення заявки про бажання отримання статусу DSD-школи.

Другий етап реалізувався у напрямку підготовки відповідних учительських кадрів для роботи у групах DSD, створення навчально-матеріальної бази (підручники, посібники, навчальні матеріали тощо), введення додаткових факультативних занять з німецької мови (по суботах)

для учнів IX-XI класів, планування разом із вчителем з Німеччини поетапної роботи для підготовки до складання мовного іспиту на Sprachdiplom, поділ класів за рівнем навчальних досягнень.

Третій етап є підсумковим – підготовка учнів до DSD-іспиту та його проведення, аналіз результатів, визначення перспектив.

Зауважимо, що акредитована DSD-школа отримувала й низку інших можливостей, а саме: мовне стажування українських учителів німецької мови у Німеччині, участь у заходах підвищення кваліфікації як у Німеччині, так і в Україні (семінари, тренінги, конференції) під керівництвом координаторів проекту, виділення стипендії на відвідування занять і навчання у ВНЗ Німеччини, підтримка шкіл навчальними, методичними та відеоматеріалами, технічними засобами, залучення до викладання вчителів із Німеччини та зрештою – прийняття іспитів на отримання Німецького мовного диплому.

Варто зазначити, що у школах такого типу велика увага приділяється вивченню німецької мови вже у молодшій школі, де викладання ведеться висококваліфікованими вчителями і лише німецькою мовою. Перевага надається ігровим та груповим формам роботи. По закінченню молодшої школи учні складають тести, за результатами яких у п'ятому класі їх буде розподілено на групи залежно від рівня умінь та навичок. Учні, які входять до групи «А», у майбутньому, починаючи з дев'ятого класу, мають стати DSD-групою. У кінці кожного навчального року, враховуючи рівень знань учнів з німецької мови, відбувається перерозподіл між учасниками інших груп. Усі учні навчаються за однією програмою, але учні групи «А» отримують багато додаткових завдань. У дев'ятому класі формується остаточно DSD-група, учні якої цілеспрямовано готуються до складання мовного іспиту. Щороку (у червні) учні десятих класів проходять 65-годинний літній інтенсивний курс з німецької мови, під час якого виконують зразки завдань DSD-іспиту, працюють над власним проектами та готують їх до презентації на усному іспиті DSD.

Учні випускного класу складають DSD-іспит, який проходить у два етапи: у грудні – письмова частина, червні – усна.

Зазначимо, що вивчення німецької мови у цих групах здійснювалося за окремою програмою ««Німецька мова як іноземна» для шкільної освіти за кордоном» (Rahmenplan «Deutsch als Fremdsprache» für das deutsche Auslandsschulwesen) [6]. Вона певною мірою співпадає з українськими навчальними програмами, однак є значно ширшою та глибшою. Окрім того, навчання відбувалося лише за підручниками видавництва Hueber або Klett: «Tamburin» (I-IV класи), «Das Deutschmobil» (V-VII), «AusBlick» (IX-XI).

Навчання німецької є комунікативно орієнтованим – учні вчать напевно почувати себе у різних комунікативних ситуаціях. Серед методів

роботи на уроці та у позаурочний час варто виділити: самостійний збір та опрацювання інформації на задану тему, публічний виступ із отриманими результатами, проектні технології (на старшому ступені), ведення дискусії, усне та письмове аргументування думок, робота з текстом (методи розуміння та передачі його змісту).

Заслуговує на окрему увагу робота у напрямку розширення соціокультурної компетенції учнів, яка реалізується шляхом детального вивчення реалій культури, суспільства і політики німецькомовних країн. Учні навчають порівнювати цей досвід із ситуацією у власній країні, робити висновки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що участь шкіл з поглибленим вивченням німецької мови в Україні у міжнародному проекті з підготовки учнів до складання іспиту для отримання Німецького мовного диплому (DSD) дозволила: підвищити вмотивованість учнів до вивчення німецької мови, професійну кваліфікацію учителів, розширити партнерські стосунки школи, збільшити кількість учнів, які у рамках обміну відвідали Німеччину, посилити інтерес учнів до участі в олімпіадах з німецької мови, проектах МАНу та інших міжнародних проектах, успішно скласти ЗНО з німецької мови. Окрім того, досвід спілкування із носіями мови неабияк підвищив рівень володіння учнями німецькою мовою. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні змістового компоненту діяльності DSD-шкіл.

Література

1. Департамент загальної середньої та дошкільної освіти. Лист-відповідь від 21 черв. 2011 р. № 212–15–1531 на інформаційний запит від 17 черв. 2011 р. (додаток на 32 арк.).
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : викладання, оцінювання / наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Панчук Л. Німецький мовний диплом (DSD) у спеціалізованій школі з поглибленим вивченням німецької мови / Л. Панчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №5. – С. 61–65.
4. Школи з поглибленим вивченням німецької мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.goethe.de/ins/ua/kie/lks/spr/uk3018597.htm>
5. Anmeldungen zum DSD B2/C1 (DSD II) erneut mit Rekordzahl [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.auslandsschulwesen.de/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/Fachberater/Europa/Kiew/Aktuelles/inhalt_DSDIIRekordzahlen.html
6. Rahmenplan «Deutsch als Fremdsprache» für das deutsche Auslandsschulwesen – Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Autorenteam unter der Leitung von Prof. Bausch, Karl-Richard, Universität Bochum-Köln, 2010. – 53 s.

Ковалинська І.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка

УДК 373.57. 048 (042.3)

СТВОРЕННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто питання створення мобільного навчального середовища. Надано визначення інформатизації освіти. Виявлено взаємозв'язок між поняттями «неперервна освіта» та «мобільне навчальне середовище». Описано деякі проблеми, що перешкоджають формуванню мобільного освітнього простору, та практичні завдання, що стоять перед навчальним закладом для створення мобільного навчального простору.

Ключові слова: мобільний навчальний простір, системний підхід, інформатизація освіти, неперервна освіта, андрагогічне навчання.

Ковалинская І.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода Киевского университета имени Бориса Гринченка

СОЗДАНИЕ МОБИЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается вопрос создания мобильной учебной среды. Описаны некоторые проблемы, мешающие ее формированию. Выявлена взаимосвязь между понятиями «непрерывное образование» и «мобильная учебная среда». Описаны практические задания, стоящие перед учебным заведением для создания мобильной учебной среды.

Ключевые слова: мобильное учебное пространство, системный подход, информатизация образования, непрерывное образование, андрагогическое обучение.

Kovalinskaya I.

– candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the chair of translation of Kyiv University named after Borys Grynchenko

CREATION OF FLEXILE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to creation of flexile educational environment. The author touches upon some problems an educational establishment may face in creating it. An interrelation between the notions “lifelong education” and “flexile educational environment” is revealed. A definition of the term “informatization of education” is given.

Key words: flexile educational environment, system approach, informatization of education, lifelong education, andragogical education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. З розвитком інформаційних технологій, вступом в нову еру інформаційного суспільства

сума знань у будь-якій сфері людської діяльності оновлюється надзвичайно швидко. Те, що знання починає займати ключові позиції в економічному розвитку, радикально змінює місце освіти в структурі суспільного життя. Придбання нових знань, інформації, умінь, навичок, затвердження орієнтації на їх оновлення і розвиток стають фундаментальними характеристиками працівників у постіндустріальній економіці. Інформатизація суспільства означає формування єдиного світового інформаційного простору, створення ринку інформації, яка стає найголовнішою цінністю. Інформатизація спрямована на формування творчої особистості, яка спроможна працювати самостійно, творчо з інформаційними ресурсами для успішної діяльності в будь-якій сфері.

Необхідність змін в організації навчального процесу задля того, щоб методологія освіти, її основні принципи відповідали суспільним змінам, стає дедалі очевиднішою. Сьогодні багато говорять про зміни у підходах до організації освітнього процесу, зокрема про індивідуалізацію, гуманізацію та інформатизацію освіти [1; 3]. Але традиційно освітній процес залишається тоталітарним за своєю формою й досить уніфікованим, централізованим, жорстко регламентованим, ригідним за змістом, що надає дуже незначний простір для змін задля формування й розвитку особистості.

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. У сфері освіти інформатизація означає використання інформаційних технологій в усіх складових процесу навчання: методологічній, методичній, організаційній, навчальній, виховній. Сучасні наукові розвідки, що ведуться у сфері інформатизації та гуманізації освіти, охоплюють широкий спектр питань. Зокрема такі дослідники, як М. Ноулз [9], В. Буренко [2], Л. Сігаєва [6] розглядали поняття освіти дорослих, Дж. Сіменс [15; 16], В. Кухаренко, Е. Патаракін, Д. Таушан, К. Бугайчук [12; 13; 7; 10] вивчали використання інформаційних технологій в процесі освіти, М. Артюшина, Т. Ібрагімов [1; 4] вивчали дидактичні та психолого-педагогічні умови організації сучасного процесу освіти. Але в жодній із згаданих вище робіт не зверталася увага на необхідність системного підходу до впровадження інформаційних технологій в систему освіти на всіх рівнях: методичному, методологічному, практичному, організаційному.

У нашому розумінні інформатизація освіти – це процес створення комп'ютерно орієнтованого інформаційно-комунікаційного середовища, організація роботи навчального закладу з використанням інформаційного та інтернет-простору; впровадження інформаційно-комунікаційних

технологій в процес навчання, що сприятиме децентралізації навчання, деуніфікації навчальних матеріалів, диверсифікації технології та методик навчання; а також запровадження практичного використання методологічних й теоретичних розробок з проблеми створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища та наповнення його електронними управлінськими, науковими, освітніми, виховними ресурсами й організація вільного доступу до них. Інформатизація освіти – поняття ширше, ніж комп'ютеризація, хоча належить до поняття «інформатизація».

Отже, окреслена проблема ставить перед освітніми закладами таке завдання: створення гнучкого мобільного освітнього середовища, яке б надавало всім членам суспільства рівні можливості доступу до навчальної інформації за рахунок інформатизації освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Пропоновану статтю присвячено деяким аспектам організації мобільного навчального середовища у сучасному вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному суспільстві повсякчас з'являються нові технології, сфери діяльності, професії, що викликає зміни вимог до особистості та змісту підготовки професіонала. Особливістю діяльності сучасного фахівця є його мобільність, яка проявляється у готовності змінювати місце роботи, сферу діяльності і необхідності постійного професійного росту та засвоєння нових професійних завдань.

У добу інформаційного суспільства неможливо оволодіти повним масивом знань, що постійно оновлюються. Тож основною метою навчального процесу стає навчання методами пошуку, обробки, використання та засвоєння інформації; а також розвиток мотивації, пізнавальних потреб та творчого потенціалу всіх, хто навчається.

Для освітніх закладів це означає, що контингент тих, хто навчається, суттєво змінюється. Поряд із традиційним контингентом – випускниками шкіл, які володіють різнорівневими знаннями і прагнуть оволодіти базовими знаннями, уміннями і навичками у певній професії, до освітніх закладів звертаються професіонали, яким необхідно оновити знання або оволодіти знаннями у новій сфері. Тобто сучасний університет стає центром постійного поповнення й оновлення знань у рамках впровадження й організації діяльності за принципом неперервної освіти.

Термін «неперервна освіта» було введено П. Ленграном у 50-ті роки 20-го століття, а на початку 70-х років минулого століття було розроблено складові неперервної освіти: базова освіта, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів, самоосвіта,

самовиховання. Термін «неперервна освіта» – не єдиний, який використовується в науковій спільноті для позначення цього поняття. У Великій Британії вживають термін «continuing education» (продовжена освіта), у Швеції цей процес носить назву “remedial» (поновлена), у США – lifelong education (освіта протягом життя), а в Україні – неперервна освіта. Ми будемо використовувати термін «неперервна освіта» в значенні, наданому Л. Сігаєвою [6].

Гнучке та мобільне навчальне середовище має своїм центром сучасний університет, що проводить підготовку згідно зі стандартними рівнями підготовки, а також може надавати освітні послуги в рамках додипломної та післядипломної освіти та очно-заочної й дистанційної форми андрагогічного навчання, базової освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів, створюючи таким чином основу для неперервної освіти незалежно від віку. Таким чином, до навчання залучається значно ширший контингент, суттєво розширюється асортимент навчальних послуг, що збільшує кількість замовників цих послуг.

До структури мобільного навчального середовища належать і різноманітні курси прискореного навчання, підготовчі курси, різнорівневі навчальні програми, які можуть швидко й ефективно відповідати на запити й вимоги замовників, що постійно змінюються. Основною складовою, необхідною для створення інформаційно-комунікаційного середовища, є електронний навчально-методичний ресурс. Він надає потрібну матеріальну базу для впровадження в дію принципу освіти впродовж всього життя.

Основою навчальної діяльності університету, який є центром мобільного навчального середовища, стають електронні навчальні курси з усіх навчальних дисциплін.

Необхідно зауважити, що в процесі створення мобільного навчального середовища виникає низка проблем.

У зв'язку з упровадженням принципу освіти впродовж всього життя виникає питання відповідності стандартних навчальних планів та необхідності прискореного навчання тих, хто отримує другу (третю) вищу освіту у порівнянні з процесом навчання тих, хто закінчує середній загальноосвітній заклад. Ми підтримуємо думку Н. П. Муранової, яка вказує, що «зміст загальноосвітньої та професійної підготовки має бути чітко окреслений, у певних випадках інтегруватися» [5, с. 4]. Ми вбачаємо можливим поєднання навчання у старших класах школи з навчанням на першому та другому курсах університету за рахунок створення інтегрованих навчальних курсів.

Нагальною є і проблема перепідготовки науково-педагогічних кадрів у зв'язку з необхідністю створення електронних навчальних курсів,

електронних депозитаріїв, оволодіння навичками роботи з електронними ресурсами.

Київський університет імені Бориса Грінченка – один з університетів нашої країни, що взяли курс на створення навчального закладу нового типу, тобто такого, що впроваджує в дію принцип неперервної освіти на основі створення мобільного навчального середовища. Вимоги сьогодення ставлять перед ВНЗ завдання щодо зміни парадигми від освіта-знання до освіта- становлення, і, відповідно до потреб часу, завдання, які ставить перед собою університет, є, зокрема, такі: створювати сприятливе середовище, інфраструктуру та умови для розвитку особистості; розвивати науковий потенціал, удосконалювати науково-дослідницьку, навчальну та інноваційну діяльність; формувати університетський SMART-простір. У рамках створення SMART-простору проводяться регулярні тренінги та курси перепідготовки для викладачів щодо створення електронних навчальних курсів з усіх дисциплін.

Створення електронних навчальних курсів сприяє децентралізації та де-уніфікації освіти. Різномірні завдання, створення індивідуальних навчальних програм створюють підґрунтя для індивідуальних навчальних досягнень. Таким чином вирішується питання формування навичок самостійної пізнавальної і практичної діяльності тих, хто навчається. Використання індивідуальних електронних навчальних завдань є основою розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентів.

Впроваджується електронна система для об'єднання всіх навчально-методичних ресурсів в єдину мережу, доступну для всіх учасників навчального процесу. Створено електронну бібліотеку та депозитарій науково-методичних праць. Практична навчальна робота проводиться за використання системи «Moodle». Запроваджено систему електронного документообігу. Таким чином, в університеті відбувається перехід до створення навчального закладу – центру мобільного навчального середовища.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У статті розглянуто питання системного підходу у створенні мобільного навчального середовища на прикладі університету імені Бориса Грінченка. Окреслено завдання, що стоять перед навчальним закладом у період переходу до інформаційного суспільства. Виявлено низку перешкод у створенні мобільного навчального простору.

Потребують подальшого дослідження питання методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства.

Література

1. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Артюшина. – К., 2000. – 20 с.
 2. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Буренко. – К., 2005. – 22 с.
 3. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бурман. – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
 4. Ібрагімов Т. Ш. Дидактичні основи модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ш. Ібрагімов. – К., 2009. – 20 с.
 5. Муранова Н. П. Допрофесійна підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі "ліцей - ВНЗ" : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.П. Муранова. – Житомир, 2005. – 18 с.
 6. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта в країні: її складові і тенденції розвитку / Л. Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 45–46.
 7. Таушан Д. В. Інформаційно-телекомунікаційні технології як засіб індивідуалізації навчання курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д.В. Таушан. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
 8. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.С. Цехмістрова. – К., 2002. – 20 с.
 9. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy /Malcolm Shepherd Knowles. – New York: Associated Press, 1970. – 384 p.
- Інтернет-джерела
10. Бугайчук К. Л. Персональне навчальне середовище [Електронний ресурс] / К.Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання, 2011. – №5. – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
 11. Вожегова Т. В. Особистісно-орієнтоване навчання у контексті розвитку проблеми індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів [Електронний ресурс] / Т. В. Вожегова // Вісник Севастопольського нац. технич. ун-ту : зб. наук. праць. Сер. Педагогіка. – Севастополь : СевНТУ, 2010. – Вип. 105. – Режим доступу : <http://archive.nbu.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2010/pedag/105SevNTU/105-04.pdf>
 12. Кухаренко В. М. Персональная учебная среда [Електронний ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступу: http://kvn-e-learning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html
 13. Патаракин Е. Д. Открытые сервисы для построения личного учебного пространства [Електронний ресурс] / Е. Д. Патаракин // Материалы XV

- Всероссийской науч.-метод. конф. – Режим доступу до журн : www.ict.edu.ru/vconf/files/8629.pdf
14. Personal Learning Environments Networks and Knowledge 2010 [Електронний ресурс]. □ Режим доступу: <http://connect.downes.ca/index.html>
15. Siemens George Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age [Електронний ресурс] /G. Siemens. – Режим доступу : http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
16. Siemens George Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age [Електронний ресурс] /G. Siemens. – Режим доступу: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Сіроїжко С.

– пошукувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський педагогічний університет»

УДК 372.82

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ХРИСТИАНСЬКОЇ ЕТИКИ З МЕТОЮ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті доведено важливість визначення психолого-педагогічних умов ефективності вивчення християнської етики з метою виховання моральних цінностей старшокласників. На думку автора, створення таких умов сприятиме розвитку моральної активності підлітка, формуванню моральної спрямованості його психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань.

Ключові слова: моральні цінності, виховання старшокласників, християнська етика.

Сироїжко С.

– соискатель кафедры педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский педагогический университет»

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ ЭТИКИ С ЦЕЛЬЮ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье доказана важность определения психолого-педагогических условий эффективности изучения христианской этики с целью воспитания нравственных ценностей старшеклассников. По мнению автора, создание таких условий будет способствовать развитию нравственной активности подростка, формированию нравственной направленности его психической деятельности, интересов, взглядов, мнений, убеждений.

Ключевые слова: моральные ценности, воспитание старшеклассников, христианская этика.

Siroishko S.

- postgraduate of the Department of Pedagogy of Gorlovka Institute of Foreign Languages, SHEI "Donbass Pedagogical University"

CONDITIONS OF EFFICIENCY OF CHRISTIAN ETHICS STUDYING WITH THE PURPOSE OF SENIOR PUPILS' MORAL VALUES EDUCATION

The importance of determining the psycho-pedagogical conditions of the efficiency of Christian Ethics studying in order to foster moral values of senior students has been proved in the article. According to the author, the creation of such conditions will facilitate the development of teenagers' moral activity, forming moral orientation of their mental activity, interests, attitudes, opinions, beliefs.

Keywords: *moral values, senior pupils education, Christian ethics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, а не торкалися внутрішнього, особистісного світу кожної людини. Тому перехід від глобальних суспільних категорій, від публічної риторики про моральність до розуміння духовності як складного психічного феномена самоусвідомлення особистості в сьогоденних умовах спричиняє багато проблем і навіть кризових ситуацій.

Виховання морально-духовного світу особистості — це велике і складне питання, що потребує комплексного й багаторівневого розв'язання. Бажання допомогти дитині спонукає шукати точки дотику між різними формами суспільної свідомості, вести діалог, звертатися до витоків духовності, що лежать у багатстві людської історії, культури, науки, філософії, релігії.

В останнє десятиліття дедалі більше політичних і культурних діячів, учителів, батьків звертаються до християнських моральних цінностей як найбільш стійких, універсальних, не підвладних політичній та ідеологічній кон'юнктурі. У ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій духовні і моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі значну роль у сучасному вихованні дітей та молоді. Отже, виникає гостра потреба в залученні християнських моральних цінностей до процесу виховання підлітків, визначенні основних психолого-педагогічних умов, змісту, форм і методів виховання на основі християнської етики, яка разом з іншими складовими сприятиме розвитку й вихованню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України.

Ми виходили з того, що від середньовіччя саме християнство формувало культурну традицію та забезпечувало культурну єдність

спочатку Західної Європи і поступово світу в цілому. Християнські культурні цінності стали основою розвитку всієї культури, особливо музики, живопису, літератури. Вони інтегрувалися з іншими спорідненими смислами, наприклад, моральними цінностями певного народу, моральними звичаями й традиціями, вибудували ціннісний світ сім'ї, стосунків дітей та батьків.

З часом, у модерну добу, християнські цінності перестали прямо ототожнюватися з християнством як релігією і почали оцінюватися як універсальні моральні цінності західної, тобто християнської цивілізації; в культурологічному її вимірі набули абсолютного загальнолюдського характеру. Зараз вони є невід'ємною частиною сучасної культури і експліцитно чи імпліцитно впливають на життя кожної людини й суспільства в цілому, незалежно від того, яку світоглядну позицію відстоюють їхні носії – секуляритивну (світську) чи релігійну.

Отже, довгостроковий і понадситуаційний, інтегративний характер цінностей, що увійшли до людської культури як християнські моральні цінності, надає їм особливої ролі у процесі виховання дітей та молоді й спонукає до створення педагогічних умов ефективного вивчення християнської етики.

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 моральних цінностей була предметом дослідження у філософсько-аксіологічному (І. Зязюн, М. Каган, Л. Столович), соціологічному (С. Дюркгейм, Н. Наумова), психологічному (І. Бех, М. Боришевський, Л. Смірнов, В. Ядов) та педагогічному аспектах (І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, М. Євтух, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та інші).

Цілий ряд проблем, пов'язаних з духовно-моральним вихованням в Україні, знайшли своє відображення у «педагогіці миру», виховному напрямі, ініціаторами якого стали провідні вітчизняні науковці: І. Бех, М. Євтух, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та інші.

Основна увага сучасних досліджень зосередилась на вивченні духовно-моральних цінностей як меті сучасного виховання (О. Вишневський, Н. Миропольська, О. Сухомлинська), духовних потреб (Ж. Петрочко), формуванні духовного досвіду особистості у процесі виховання (В. Оржеховська), впливу сім'ї на духовне становлення дитини (К. Журба), використанні народно-релігійних традицій у сучасному вихованні (Л. Генік), взаємодії сучасної педагогіки і релігії (М. Євтух, Т. Тхоржевська), розробці християнської етичної парадигми виховання (Ю. Дзерович, В. Жуковський),

використанні християнської етики як ефективного засобу виховання (В. Жуковський, В. Зеньковський, Т. Саннікова).

Нині в суспільних науках відсутня певна система виховання духовно-моральних цінностей підлітків старшого віку на засадах християнської етики. Не отримало достатнього теоретичного обґрунтування й методичне забезпечення використання виховного потенціалу християнської етики як засобу виховання моральних цінностей старшокласників.

У більшості наукових праць представлено виховну роботу на засадах християнської етики з учнями молодшого та середнього підліткового віку, а старшокласники часто залишаються поза увагою науковців. Перевага у виховній роботі надається методам інтелектуального усвідомленого виховного впливу мистецтва, водночас механізми власне почуттєво-етичного впливу творів християнської культури, який є вагомим у процесі виховання моральних цінностей старшокласників, висвітлено недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для нашого дослідження важливим є визначення психолого-педагогічних умов ефективності вивчення християнської етики з метою виховання моральних цінностей старшокласників; створення таких умов, які сприяли б розвитку моральної активності підлітка, формуванню моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Припускаємо, що ефективність вивчення християнської етики з метою виховання моральних цінностей старшокласників, враховуючи їхні вікові, соціальні та індивідуальні особливості, визначається дотриманням певних оптимальних педагогічних умов. Експериментальна перевірка стану вихованості моральних цінностей старшокласників у сучасній виховній практиці школи, а також аналіз психолого-педагогічної та теологічної літератури дали змогу визначити наступні найважливіші умови:

1. Утвердження в середовищі школи духовно орієнтованого підходу до процесу виховання моральних цінностей старшокласників з урахуванням провідних потреб підліткового віку, що передбачає організацію сприятливого середовища для оволодіння кожним підлітком загальнолюдськими християнськими цінностями. Такий підхід має виховувати у старшокласників духовно-моральні потреби як сенсу буття, сприяти духовно-моральному самовизначенню і самореалізації.

2. Удосконалення структури й змісту виховної роботи на уроках різноманітних циклів з метою використання виховного потенціалу

християнської етики. Забезпечення й практичне втілення педагогічних механізмів виховання моральних цінностей старшокласників.

3. Урахування специфіки та виховних можливостей біблійних творів в організації активної діяльності старшокласників, спрямованої на виховання моральних цінностей.

4. Організація впровадження духовно-моральної діалогічної суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії старшокласників і дорослих в урочній і позаурочній діяльності. Тренування і розвиток духовно-моральних навичок комунікації, креативності, емпатії та рефлексії.

Обгрунтуємо кожну умову ефективності виховання моральних цінностей старшокласників в процесі вивчення християнської етики.

І. Першою умовою підвищення ефективності виховання моральних цінностей старшокласників є здатність підлітка до діяльності не тільки пізнавати, відображати й відтворювати реальність, а й впливати на всі сфери духовно-морального буття людини, ставати автором власної моральної життєтворчості.

Учитель сам повинен усвідомлювати свою духовно-моральну місію, те, що він «повинен перевести вивчення явища у внутрішнє цілісне проживання учня, щоб він ріс, розвивався разом з пізнанням предмета, ставав як людина, а не був би функцією розуму і пам'яті» [7, с. 9]. Учитель повинен ознайомити дитину з новим способом життя. Учитель акцентує увагу учнів на питаннях: «Що дала людині ця моральна цінність на шляху її олюднення? Який особистісний смисл ця моральна цінність має для тебе особисто?»

У цьому процесі найважливіше значення набуває стійка духовно-моральна позиція самого педагога, на чому наголошують відомі науковці. Якщо учитель – людина аморальна, то його смислова домінанта орієнтована не на духовно-моральні цінності, а на егоїстичні цінності. Спираючись на християнські тексти, вихованець і учитель стикаються з духовно-моральними проблемами, розв'язування яких потребує високої моральності. Наявність у самого вихователя стійких духовно-моральних домінант його особистості дозволяє будувати духовно орієнтований навчально-виховний процес, у якому вищі досягнення моралі людства вступають у діалогічне спілкування з вічними загальнолюдськими цінностями. За умов відсутності в деяких педагогів стійкої структури моральних домінант характеру, але за наявності духовно орієнтованого спрямування підлітків та основного складу педагогічного колективу школи, у них виникає проблема напруження у відносинах з підлітками та колегами, яке спонукає до самооцінки, самовиховання та їхньої особистісної кореляції саморозвитку.

Духовно орієнтований підхід у вихованні моральних цінностей – це не просто евристичний прийом засвоєння знань християнської етики, а

визначення підлітками за допомогою вихователя самої суті та особистісного сенсу християнських загальнолюдських моральних цінностей, їх проживання, засвоєння і здатність гідно приймати рішення на основі власного мислення та системи християнських моральних цінностей, створених людством.

II. Друга умова підвищення ефективності виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики містить ідею удосконалення структури й змісту виховної роботи на уроках гуманітарно-естетичного циклу з метою максимального використання виховного потенціалу християнської етики. Ця умова реалізується в рамках інваріантної частини базового освітньо-виховного компонента, представленої предметами й курсами базового навчального плану державного освітнього стандарту (предмети «Всесвітня культура», «Українська література», «Етика», «Історія», «Зарубіжна література» та ін.).

Для реалізації цієї умови необхідно доповнити емоційно-образними формами, методами і прийомами індивідуального переживання, які ґрунтуються на комплексному використанні різних видів мистецтва в навчально-виховному процесі.

Наприклад, для поглибленого переживання стану героїні роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара» під час вивчення в 11-му класі теми зі світової літератури «Соня Мармеладова. Відновлення загиблої людини» пропонуємо в останній частині уроку ввести християнську притчу про хрест людини, згадати п'яту Заповідь Блаженства («Блаженні милостиві, бо помилювані вони будуть»), ввести фугу І. Баха ре-мінор. У цій самій темі після переживання й аналізу почуттів тривоги, каяття, прощення, християнської любові доцільно подати старшокласникам приклад гідної поведінки конкретної людини у найскладніших ситуаціях, як, скажімо, біографічна довідка з життя російського флотоводця, адмірала Ф. Ушакова, який після виграного бою рятував потопуючих турецьких моряків. Він добре знав Святе Письмо, знав християнську заповідь «Любіть ворогів ваших». Ф. Ушаков здобув перемогу любові.

Виховання моральних цінностей старшокласників ґрунтується не на механізмах зовнішнього підкріплення (примушення, покарання тощо), а на рефлексивно-вольових механізмах співпереживання, співучасті, здатності підлітка до емпатії та інсайту. Ці феномени пов'язані з чутливістю, здатністю вслуховуватися, толерантним ставленням до іншого та щирою повагою до іншого «Я». Основні методи та форми побудови таких виховних технологій відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Методи і форми реалізації другої умови ефективності виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики

Методи виховання моральних цінностей старшокласників	Форми виховання моральних цінностей старшокласників
1. Інтерактивні	1. Діяльнісно-практичні групові (духовні свята, концерти, групи благодійності та милосердя, святкові ярмарки)
2. Інформаційно-пізнавальні	2. Інформаційно-масові (диспути, дискусії, мозкові штурми, духовно-моральні конференції, моральні аукціони, презентація книги)
3. Проблемно-дискусійні	3. Інтерактивні (проекти, духовно-моральні гуртки та тренінги, асамблеї з моральних проблем чи проблем релігійних традицій різних народів)
4. Діалогово-діяльнісні	4. Діалогічні (бесіди, міжрольове спілкування, «Сократівські діалоги», «Поліфонічні діалоги»)
5. Діяльнісно-практичні	5. Індивідуальні (індивідуальні бесіди, доручення, творчі завдання)
6. Сюжетно-рольові та комунікативні ігри	
7. Ситуації морального вибору; етичного, естетичного оцінювання та співвідношення з іншими еталонами моральної поведінки	
8. Метод моральних дилем, соціограми, морально-етичних конфліктів	
9. Методи самопізнання та розвитку саморегуляції	
10. Аналіз ситуації	
11. Метод образного порівняння	
12. Моделювання притчової ситуації у шкільному житті	

III. **Третя умова** ефективного виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики – це урахування специфіки та виховних можливостей християнської етики в організації активної діяльності учнів, спрямованої на виховання моральних цінностей. Виховний вплив має залучати підлітка до самодіяльності. При цьому повинна бути досягнута основна мета – перетворення вихованця в суб'єкта духовно-моральної виховної діяльності.

Реалізація третьої умови передбачає зміни авторитарно-інформативних педагогічних технологій на суб'єкт – суб'єктні (діалогічні), інтерактивні (рефлексивні), спрямовані на підвищення духовно-енергетичного потенціалу навчально-виховного процесу (виникнення катарсису, емпатії, інсайту тощо). Моральні цінності не можуть бути занесені у свідомість кимось із зовнішнього світу, вони виробляються шляхом внутрішньої самостійної роботи. Знання християнської етики, не

включені в систему особистісних духовних домінант підлітка, можуть залишитись не інтеріоризованими в систему моральних цінностей підлітка. Самостійна активна діяльність старшокласників відіграє важливу роль, тому що у процесі самостійної діяльності кожному учню надається можливість виробити й продемонструвати власну систему моральних цінностей. Це можливо досягнути за рахунок потреби підлітків у моральній ідентифікації, прагнення до самоактуалізації і мотивації на пошук у біблійних легендах, притчах особистісно значущих сенсів, співзвучних власному духовно-моральному досвіду.

Наприклад, вивчаючи повість В. Короленка «Сліпий музикант» у 9-му класі або вивчаючи тему «Архітектура» на уроках світової культури учні разом з учителем відправляються у віртуальну екскурсію до храмів як найважливіших пам'яток України. Варто звернути увагу підлітків, що храми з давніх часів складали невід'ємну частину панорами міста. Як неможливо собі уявити Афіни без Парфенону чи Древній Рим без Капітолію, так Київ без Києво-Печерської Лаври, храму Софії. Храм у місті – це пророк, який повідомляє про вічність, чий голос лунає посеред шуму сучасної цивілізації. Також варто розглянути особливості інтер'єру храму (мозаїки, фрески, ікони, символіку кольорів); зіставити особливості храму Софії з іншими храмами, в яких бували підлітки; обговорити особистісне сприйняття старшокласниками віри, християнських традицій, особистісного значення для них храмової архітектури.

Така особистісно-емоційна екскурсія пробуджує інтерес підлітків до духовно-морального власного світу, гордість за свою Батьківщину, український народ, шанування цінностей християнських святинь.

Для виховання моральних цінностей старшокласників важливе значення має когнітивний компонент. Збагачення досвіду підлітка новими враженнями, поняттями, уявленнями – головна умова розвитку її уяви, креативності, фантазії, творчості. Ми застосовували такі найбільш дієві методи виховання когнітивного компонента: бесіда, розповідь, самостійний пошук інформації із запропонованих тем (підбір прислів'їв, приказок, цитат, афоризмів про духовно-моральні цінності), порівняльний аналіз на основі асоціації контрасту (аналіз моральної й аморальної поведінки героїв творів), структурування навчального матеріалу (наприклад, розподіл фрагментів притч за наявністю в них загальнолюдських чеснот), робота з текстами Біблії, підготовка повідомлень, відвідування храмів та ін. Предмет «Основи християнської етики» забезпечує впровадження таких методів і специфічних прийомів навчальної діяльності в рамках ціннісного особистісно-орієнтованого підходу.

Одним з ефективних специфічних прийомів навчання, що було нами використано, є демонстрація учням **образних порівнянь**. Наприклад:

- Показуємо яблуко і пропонуємо уявити, що буде з ним, коли його поточить черв'як. Так само нашу душу нищить гріх.

- Редиска ззовні червона, а всередині – біла. Це символ двоякої суті людини: може бути ззовні добра, а всередині – зла.

- Запалюючи свічу, аналізуємо, що як від свічки йде тепло і світло, так і від нашого серця повинно йти добро і світло.

- У склянці з надписом «ГНІВ» □ сода, у склянці з надписом «ПРОЩЕННЯ» - цукрова пудра, а в склянці із зображенням серця – вода з оцтом. Пропонуємо підліткам уявити, що склянка із зображенням серця – це серце людини. Демонструємо, що відбувається із серцем людини, коли її образили: в склянку, де вода з оцтом, додаємо ложку «гніву» (соди) – вода починає шумувати. Тоді додаємо ложку «прощення» (цукрової пудри) – в склянці настає спокій. Отже, спокій у серце повертає прощення.

- Склянка чистої води нагадує чисту душу. Капаємо туди краплю чорнила і пояснюємо, що так лайливі слова забруднюють нашу душу і серце.

Підлітки пізнають і збагачують палітру почуттів і переживань, відбувається усвідомлення ними необхідності опанування власних емоцій. Через ідентифікацію з героями біблійних притч чи з образними порівняннями, шляхом аналізу наслідків подій та їх причин, старшокласники входять у складний світ проблем людських взаємовідносин. Підлітки по-новому переживають власний життєвий досвід, розвиваючи рефлексію і самовиховання, завдяки «проживанню» проблемних ситуацій, емоційній насиченості матеріалу, емоційності та моральності педагога, атмосфери міжособистісного спілкування. Методи сугестії, дискусії, виховних ситуацій, прикладів на матеріалі Біблії та художньої літератури, культури, музики, мистецтва створюють сприятливі умови для розвитку емоційно-мотиваційної складової моральних цінностей.

Завдяки широкому діапазону форм і методів діяльності підліткам надається можливість самодизайну, самовираженню, самовихованню, самоактуалізації тощо, - тобто для самостійного продуктивного творення своєї особистості, завдяки чому формуються або активуються духовні домінанти душі [12, с. 401].

IV. Четвертою умовою ефективності виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики є впровадження суб'єкт–суб'єктної діалогічної моделі взаємодії підлітків і вихователів в урочній та позаурочній діяльності.

Для реалізації четвертої умови необхідно забезпечити дотримання таких особливостей організації навчально-виховного процесу:

- *мета взаємодії* з підлітками – розвиток моральних знань і вмінь не є самоціллю, а сприяє повноцінному інтелектуально-духовному вихованню особистості старшокласника;

- *шляхи взаємодії* – розуміння, підтримка, визнання і прийняття особистості учня, що ґрунтується на емпатії (вмінні вихователя приймати і розуміти позицію підлітка, враховувати його погляди);

- *тактика взаємодії* – співробітництво, тобто створення і використання для виховання моральних цінностей старшокласників таких виховних ситуацій, які б спонукали їх до моральної та інтелектуальної активності;

- *особистісна позиція вихователя* – враховувати індивідуальні та вікові особливості, наявні моральні цінності та інтереси старшокласника, спрямовувати та розкривати перспективи його морального розвитку; формувати погляд на дитину як на рівноправного партнера співпраці, що ґрунтується на довірі до підлітків, дружбі, співтворчості і вірі в сили і можливості підлітків.

Емпатія та взаєморефлексія є необхідними умовами виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики. Науковець М. Фіцула зазначає: «Виховання як цілеспрямований процес формування особистості здійснюється завдяки реалізації різноманітних викладацьких методів. Вибір методу та ефективність його використання залежить від вікових особливостей школярів. Формулювати питання потрібно так, щоб вони спонукали до розмови, спрямовували учня в конструктивне русло» [13, с. 92].

Слід зауважити, що однією з проблем з виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики є неадекватна поведінка на заняттях окремих підлітків. Це заважає повноцінному засвоєнню матеріалу учнями. Цю проблему доцільно вирішувати не покаранням, а шляхом індивідуальних бесід з порушниками дисципліни. Починати треба не з докорів, а із з'ясування причин і мотивів вчинених порушень. Необхідно враховувати психічний стан дитини, спонукати його до відвертості.

Це є основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під час якої учитель і вихованець об'єднані позитивним творчим діалогом з метою активного самовираження і саморозвитку підлітка, виявлення найкращих духовно-моральних якостей кожного. Навички активної комунікації, емпатії, креативності, рефлексії та інсайту необхідно тренувати й розвивати. Це має відбуватися на уроках з християнської етики, української та зарубіжної літератури, світової художньої культури, на заняттях з психології, виховних годинах та в позаурочних етичних тренінгах. Елементи тренінгів можуть застосовувати вчителі на інших заняттях з предметів різних циклів.

Повне взаєморозуміння між педагогом і учнем досягається, коли знімаються «психологічні бар'єри», які перешкоджають сприйняттю різних видів інформації. Тому, розпочинаючи заняття, слід налагодити психологічний контакт учителя з учнем. Це досягається за допомогою усмішки, радісного привітання, короткої вступної гри, класичної музики.

Для подолання суспільної пасивності, байдужості потрібна моральна практика сім'ї і школи. Для покращення співпраці з батьками в духовному вихованні підлітків ми пропонуємо проводити просвітницькі заходи для батьків і дітей. Наприклад: виставка книг: «Біблія – вічна книга добра» (батьки і підлітки мають можливість ближче ознайомитись з духовно-моральною літературою і дізнатись більше про предмет «Основа християнської етики»); участь у спільних з дітьми благодійних акціях (діти разом з батьками демонструють для знедолених дітей концерт, лялькову виставу, проводять сердечні бесіди з дітьми-сиротами) тощо.

Виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики має за мету створити людину, наділену почуттям обов'язку перед своєю Батьківщиною, родиною, перед минулим і майбутнім свого народу. Ми розуміємо, що це станеться не за один рік, але треба починати. Заняття з християнської етики допоможуть підліткам іти в життя захищеними духовним щитом біблійного слова від різноманітних спокус і неправд.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі нашого дослідження було обгрунтовано чотири найважливіші умови виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики:

- утвердження середовища школи духовно орієнтованого підходу до процесу виховання моральних цінностей старшокласників з урахуванням провідних потреб підліткового віку;

- удосконалення структури й змісту виховної роботи на уроках різноманітних циклів з метою використання виховного потенціалу християнської етики;

- урахування специфіки та виховних можливостей біблійних творів в організації активної діяльності старшокласників, спрямованої на виховання моральних цінностей;

- організація впровадження духовно-моральної діалогічної суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії старшокласників і дорослих в урочній і позаурочній діяльності.

Визначення й дотримання педагогічних умов реалізує комплексний вплив на виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення християнської етики, що забезпечується атмосферою педагогічної підтримки, діалогічного міжособистісного спілкування і

залучає старшокласників до різноманітних видів духовно-моральної діяльності. Такий вплив спрямований на ознайомлення підлітків з християнськими моральними цінностями; розвиток їхнього емоційного сприйняття й осмислення; на створення можливостей перевірки дієвості особистісних моральних цінностей, стійкості їхньої регулювальної функції, здатності підлітків до самопізнання, самовдосконалення, рефлексії, відповідальності.

Література

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 246 с.
2. Божий мир в шкільних предметах : сб. статей. / сост. Реймонд Ле Клер. – К. : Центр просвітельських програм МАХШ, 2008. – 355 с.
3. Гузик Н. В. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання / Н. В. Гузик. – К. : Київ. ун-т, 2006. – 146 с.
4. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення / М. Б. Євтух, Т. Д. Тхоржевська // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 57–59.
5. Євтух Н. Б. Культура взаимоотношений : учебник / Н. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – Черкаassy : Изд-во Чабаненко Ю.А., 2010. – 340 с.
6. Жуковский В. Християнська етика – важливе стратегічне завдання української школи / В. Жуковский // Голос православ'я. – 2006. – № 19. – С. 6–7.
7. Ильин. – М. : Изд. Дом Ш. Амонашвили, 2005. – 224 с.
8. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document/d/1o3ww-Ak2XYItBha7ASqhXq1juGyut8K7ZKlKwvbkIQs/edit?pli=1>
9. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції, індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К., 2006. – 68 с.
10. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
11. Тхоржевська Т. Д. Церковний погляд на розвиток православного виховання в Україні / Т. Д. Тхоржевська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. М. Б. Євтуха ; уклад. О. В. Михайличенко. – К. : КНЛУ, 2005. – Вип. 29. – С. 173–176.
12. Ухтомский А. Доминанта души: из гуманитарного наследия / А. Ухтомский. – Рыбинское подворье, 2007. – 605 с.
13. Фіцула М. Загальні методи виховання [Електронний ресурс] / М. Фіцула. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1756040535037/pedagogika/zagalni_metodi_vihovannya
14. Шевченко Г. П. Актуальные проблемы духовного развития личности / Г. П. Шевченко // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. – С. 40–47.
15. Шевченко Г. П. Духовність особистості як загальнолюдська цінність і смислотиттєвий орієнтир / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2004. – № 3. – С. 72–79.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Кокоріна Л.

– викладач Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ „Донбський державний педагогічний університет”

УДК 37.013.74

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ» ВІТЧИЗНЯНИМИ ТА ІСПАНСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ

Статтю присвячено особливостям визначення поняття «педагогічна підтримка обдарованих дітей» в сучасній педагогічній теорії. Узагальнено підходи іспанських та вітчизняних науковців до визначення цього поняття та окреслено напрями педагогічної підтримки обдарованих дітей у сучасній загальноосвітній школі.

Ключові слова: обдарованість, освіта обдарованих, педагогічна підтримка, педагогічна підтримка обдарованих дітей, освітня відповідь.

Кокорина Л.

– преподаватель Горловского института иностранных языков ГВУЗ „Донбасский государственный педагогический университет”

ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ „ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРОВАННЫХ ДЕТЕЙ” ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ И ИСПАНСКИМИ УЧЕНЫМИ

Данная статья посвящена особенностям определения понятия „педагогическая поддержка одаренных детей” в современной педагогической теории. В статье обобщены подходы испанских и отечественных ученых к определению понятия и очерчены направления педагогической поддержки одаренных детей в современной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: одаренность, образование одаренных, педагогическая поддержка, педагогическая поддержка одаренных детей, образовательный ответ.

Kokorina L.

- teacher of Horlivka institute of foreign languages of SHEE „Donbass state pedagogical university”

THE PECULIARITIES OF THE TERM „PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN” IDENTIFICATION BY NATIVE AND SPANISH SCIENTISTS

The following article deals with the peculiarities of the term „pedagogical support of gifted children” identification in modern pedagogical theory. The author generalizes the Spanish and state scientists’ approaches to this term identification. The given article outlines the directions of pedagogical support of gifted children in modern comprehensive school.

Key words: *giftedness, gifted education, pedagogical support, pedagogical support of gifted children, educational response.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Ідея педагогічної підтримки, яким би терміном вона не визначалася, присутня в педагогічній думці як світових, так і вітчизняних мислителів і педагогів. Так, наприклад, видатний філософ, письменник М. Ломоносов радив учителям під час організації уроку обирати собі помічників серед кращих учнів, які б допомагали вчителю перевіряти домашнє завдання в інших дітей. О. Духнович у своїх працях рекомендує вчителю ставитися уважно до індивідуальних здібностей дитини, зокрема, задля попередження нудьгування найкмітливіших учнів під час уроків, педагог рекомендує використовувати додаткові індивідуальні завдання. Видатний російський письменник, філософ, педагог Л. Толстой у своїй відомій Яснополянській школі на уроках малювання втілював ідею педагогічної підтримки, призначаючи талановитих учнів, які впоралися зі своїм завданням, контролювати роботу інших і допомагати таким чином учителям. Відомий педагог, авторка власної методики навчання й виховання М. Монтессорі також у своїй роботі наслідувала ідеї індивідуалізації навчання й педагогічної підтримки, оскільки провідною метою її методики є допомога учневі самостійно навчатися й розвиватися у притаманному йому темпі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. На підставі аналізу наукового доробку відомих педагогів встановлено, що педагогічна підтримка як допомога учневі у його розвитку – не є інновацією, проте одним із перших, хто звернув особливу увагу на необхідність організації педагогічної підтримки учнів у процесі навчання, розробив теоретичні засади педагогічної підтримки та узагальнив механізми її впровадження, був відомий російський учений та педагог О. Газман. Подальшою розробкою концепції педагогічної підтримки учнів займалися його колеги й послідовники Т. Анохіна, А. Асмолов, Н. Крилова, А. Мудрик, С. Юсфін та ін. В Іспанії проблемами педагогічної підтримки обдарованих дітей займаються Х. Гарсія Ягуе, А. Кастелло, М. Уме та ін.

Мета даної статті полягає в уточненні поняття «педагогічна підтримка обдарованих дітей» на підставі аналізу наукового доробку провідних вітчизняних та іспанських фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. О. Газман розглядав педагогічну підтримку як превентивну й оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, соціальним й економічним станом, успіхом у навчанні та комунікації, самовизначенням. Учений розумів педагогічну підтримку як процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей та шляхів подолання перешкод, які заважають їй зберегти людську гідність і самостійно досягти бажаного результату в навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [2, с. 28].

Одна з колег ученого Н. Крилова розглядає педагогічну підтримку в більш широкому сенсі, як складову будь-якого співробітництва чи взаємодії [5].

С. Юсфін визначає педагогічну підтримку як створення певних умов, по-перше, для свідомого й самостійного вибору учнем поведінки, що відповідає його цінностям і культурним традиціям, та, по-друге, для самостійної реалізації цього вибору у відповідній ситуації [6].

Продовжуючи працю О. Газмана, його колеги (Т. Анохіна, Н. Крилова, С. Юсфін та ін.) розробили й описали механізм педагогічної підтримки дитини у вирішенні життєво важливих проблем. Такий механізм ґрунтується на взаємодії учня й педагога, яка реалізується в 5 етапів:

- діагностичний (визначення проблеми та її оцінювання);
- пошуковий (пошук причин виникнення проблеми);
- договірний (проектування дій для вирішення проблеми);
- діяльнісний (діяльність дитини у вирішенні проблеми);
- рефлексійний (обговорення успіхів і невдач на шляху подолання перешкоди) [5].

На основі аналізу визначень провідних науковців у галузі проблем педагогічної підтримки можемо узагальнити сутність цього явища як педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу дітям, батькам, педагогам у розкритті особистісного потенціалу учнів та подоланні перешкод на шляху його розвитку.

У контексті організації навчання й виховання дітей із високими здібностями постає потреба в конкретизації визначення педагогічної підтримки обдарованих дітей. Незважаючи на той факт, що наразі багато вітчизняних науковців і педагогів займаються проблемою підтримки обдарованих дітей в освітньо-виховному процесі нашої країни

(В. Алфімов, Б. Євтух, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.) та вивченням зарубіжного досвіду організації підтримки дітей із високими здібностями (І. Бабенко, О. Бочарова, П. Тадеєв, Н. Теличко та ін.), не існує чіткого визначення педагогічної підтримки обдарованих дітей.

У науковому дослідженні І. Бабенко, присвяченому соціально-педагогічній підтримці обдарованих дітей у школах США, наводиться таке визначення: «Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей є безперервним педагогічним чітко організованим процесом соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості обдарованої дитини на різних вікових етапах при участі всіх соціальних інститутів» [1, с. 8].

Аналізуючи державні програми й концепції підтримки обдарованих дітей в Україні, ми розглядаємо педагогічну підтримку обдарованих дітей як взаємодію педагога й дитини, спрямовану на запобігання можливим і подолання вже наявних труднощів обдарованої дитини шляхом виявлення здібностей дитини та вибору відповідних освітніх стратегій. Таким чином, педагогічна підтримка дітей із високими здібностями передбачає тривалу співпрацю педагогів з дитиною та її батьками, що розпочинається з моменту виявлення здібностей дитини та визначення її обдарованою.

Відповідно до сфер життя дитини така підтримка може бути шкільною (безпосередньо в навчальному закладі), позашкільною (у різноманітних установах, де проводить свій час дитина) та родинною (у межах родини та близького оточення). Педагогічна підтримка може здійснюватися на різних рівнях: на рівні родини, школи або іншої освітньої установи, держави та суспільства (передбачає виважене позитивне ставлення суспільства до феномена обдарованості, як до умови успішного розвитку народу).

Схоже розуміння рівнів педагогічної підтримки мають дослідники Центру освітньої документації й досліджень при Міністерстві освіти і науки Іспанії, що розглядають обдарованих учнів у трьох аспектах: як дітей, учнів і громадян. Відповідно до цих трьох аспектів існує три середовища, які впливають на формування особистості обдарованої дитини і розвиток її здібностей: родина, держава і суспільство. Дослідники цього центру, розробляючи теоретичне та методичне підґрунтя проблеми обдарованості, визначили діяльність з організації підтримки обдарованих дітей для кожного з видів оточення. Відповідно, держава має нести відповідальність за розробку й впровадження законодавства про обдарованість, порядок та офіційні норми регулювання освіти обдарованих, освітню спрямованість і підготовку спеціалізованих викладацьких кадрів. Зобов'язання родини – це усвідомлення й розуміння

проблеми, поінформованість і консультування, відповідна діяльність і поведінка щодо обдарованих, діалог і співпраця з освітніми установами й викладачами. А суспільство має сприяти розвитку й соціалізації обдарованих дітей, забезпечуючи позитивне сприйняття обдарованої дитини колективом, створення суспільних і приватних установ підтримки обдарованих, практичну співпрацю, соціальне й професійне застосування всіх типів обдарованості [7]. Тобто, іспанські дослідники наполягають на взаємодії всіх видів оточення задля повної реалізації потенціалу обдарованих дітей на користь суспільства й держави.

Варто зазначити, що в процесі аналізу науково-педагогічної літератури нами було встановлено, що як такого формулювання «педагогічна підтримка обдарованих дітей» в педагогічній теорії Іспанії не існує. В іспанській традиції розуміння педагогічної підтримки втілюється терміном «освітня відповідь» обдарованим учням («*respuesta educativa*»). «Освітня відповідь» обдарованим дітям визначається як цілісний освітній процес, відправним пунктом якого є визначення та оцінювання учнів шляхом урахування особистісних особливостей, еволюційного розвитку й соціального досвіду (родина, школа, соціальне оточення) задля співпраці з учнем і забезпечення його внутрішньої та зовнішньої самореалізації [7]. Тому ми вважаємо виправданою можливість синонімічного вживання термінів «педагогічна підтримка обдарованих дітей» та «освітня відповідь» обдарованим учням.

Таким чином, педагогічна підтримка дітей із високими здібностями в різних галузях має полягати в організації навчання обдарованих дітей відповідно до їхніх освітніх потреб; у запобіганні можливим труднощам у навчанні дітей із різними видами обдарованості; у своєчасному розкритті потенціалу обдарованих дітей шляхом спостереження педагогів; а також у підготовці вчителів до виявлення дітей із високими здібностями та організації їх навчання.

Огляд тематики та змісту наукових пошуків освітян, педагогів та психологів королівства Іспанія дозволив дійти висновку, що іспанські педагоги не виокремлюють освітню відповідь обдарованим учням у самостійну галузь педагогічного дослідження, тому що роботи іспанських учених мають більш практичне спрямування. Тому наступні концепції педагогічної підтримки нами були узагальнені шляхом аналізу науково-педагогічної літератури та теоретичних надбань провідних іспанських дослідників феномена обдарованості.

Напрями педагогічної підтримки можна простежити в працях провідного дослідника в галузі обдарованості Х. Гарсія Ягуе. Він, власне, і є основоположником теорії обдарованості в Іспанії, оскільки одним із

перших розпочав ґрунтовне дослідження феномена обдарованості в 1981 р. Аналіз наукового доробку Х. Гарсія Ягуе, висвітленого в різноманітних друкованих працях і статтях періодичних видань, уможливив узагальнення концепції педагогічної підтримки обдарованих учнів. Зокрема, дослідження науковця здебільшого присвячені виявленню обдарованих дітей на різних вікових етапах, що дає підстави для виокремлення процесу виявлення потенціалу учнів як одного з напрямів педагогічної підтримки обдарованих дітей. Також учений робить акцент на збагаченому навчанні, яке має задовольняти допитливість інтелектуально обдарованих дітей. Вивчення праць, реалізованих і виданих спільно з К. Геновардом Розелло, дає змогу виокремити спеціальну підготовку вчителів до роботи з учнями з високими здібностями у третій напрям педагогічної підтримки обдарованих дітей.

М. Уме також займається проблемою освіти та підтримки обдарованих дітей. Зокрема дослідниця висуває загальну інтегровану еволюційну модель обдарованості, яка базується на засадах відповідної теорії інтелекту, обґрунтування якої було викладено в праці «Інтелектуально обдаровані учні». У тій самій праці М. Уме викладає основні положення щодо організації освітньої відповіді дітям із високими здібностями. Зокрема, спираючись на теоретичні й практичні надбання європейських та північноамериканських учених у галузі освіти обдарованих, дослідниця визначає два аспекти педагогічної підтримки дітей із високими здібностями: теоретичний і практичний. Теоретичний аспект полягає в усвідомленні наявних моделей обдарованості, розробці власних концепцій обдарованих, обґрунтуванні й визначенні характерних особливостей дітей із високими здібностями, що слугуватимуть підґрунтям реалізації процесу виявлення потенціалу учнів. Практичний аспект передбачає вирішення конкретних проблем організації навчально-виховного процесу обдарованих дітей. Цей аспект полягає в упровадженні різноманітних засобів освітньої відповіді дітям із високими здібностями: прискорення (контрольоване й неконтрольоване); збагачення (розширення навчальної програми й спеціально розроблені програми збагачення); групування (загальне й часткове) [9].

У рекомендаціях з підтримки обдарованих учнів у процесі обов'язкової освіти, виданих Радою освіти автономної спільноти Валенсія в 2008 р. дослідниками Е. Арокас Санчіс, П. Мартінез Ковес, М. Д. Мартінез Франсес, було запропоновано власну концепцію обдарованості. Провідну думку цієї концепції становить твердження про те, що обдарованість – це багатовимірна структура. Дослідники Ради освіти Валенсії, виходячи з основних положень власної концепції

обдарованості як багатовимірною й інтерактивного явища, пропонують напрями роботи з обдарованими учнями, які полягають у:

– розробці критеріїв обдарованості, що постають основою організації виявлення дітей із високими здібностями та порядку цього процесу шляхом запровадження процедурних протоколів виявлення обдарованих дітей;

– запобіганні дисинхронії між освітнім процесом навчального закладу та пізнавальним розвитком обдарованої дитини;

– сприянні соціалізації та творчому розвитку дітей із високими здібностями;

– організації навчання обдарованих дітей відповідно до їхніх освітніх потреб.

Багато іспанських науковців у своїх наукових пошуках спираються на модель обдарованості провідного іспанського науковця й дослідника в галузі освіти обдарованих А. Кастелло. Відштовхуючись від своєї концепції інтелекту, учений подає структуру надзвичайних досягнень, виходячи з трьох понять, які становлять стійку й практичну наукову єдність: високі здібності, високі можливості й випередження.

А. Кастелло розуміє винятковість як певну єдність, що характеризується двома ознаками: спеціалізацією й узагальненістю. Розвиток оптимальних можливостей для спеціальних сфер діяльності зумовлений спеціалізацією, а розвиток ефективних можливостей у будь-якій сфері діяльності – узагальненістю [8]. Згідно з А. Кастелло, обдарована дитина визначається високими розумовими досягненнями, здобутими завдяки володінню відповідними вміннями, вищими за норму.

Визначаючи можливі труднощі в навчально-виховному процесі учнів із тим чи іншим талантом за власною класифікацією та пропонуючи відповідні способи подолання цих труднощів, учений окреслив напрями педагогічної підтримки обдарованих дітей, які ми узагальнюємо таким чином:

– запобігання дисинхронії між змістом навчання та когнітивним розвитком дитини;

– сприяння соціалізації обдарованих учнів;

– формування позитивної мотивації дітей із високими здібностями;

– організація навчально-виховного процесу відповідно до освітніх потреб обдарованих дітей шляхом застосування нестандартних методів навчання.

Таким чином, спираючись на проаналізовані моделі обдарованості й концепції освітньої відповіді обдарованим учням у педагогічній думці королівства, іспанські науковці й освітяни вибудовують концепцію

педагогічної підтримки обдарованих дітей. Проаналізовані концепції педагогічної підтримки дітей із високими здібностями змістовно перетинаються, тому на підставі аналізу нормативної та науково-методичної педагогічної літератури щодо організації освітньої відповіді обдарованим учням ми узагальнюємо сутність педагогічної підтримки обдарованих дітей в Іспанії. Отже, обдарованих учнів та учнів із високими інтелектуальними здібностями іспанські освітяни відносять до категорії дітей з особливими освітніми вимогами чи потребами, тому й підтримка обдарованих школярів розглядається в контексті спеціальної освіти (загальний закон про Освіту, 2006 р.). Педагогічна підтримка учнів із високими здібностями має відобразитися в освітніх проектах та навчальних планах освітніх закладів. Отже, педагогічна підтримка здійснюється за такими напрямками:

- виявлення дітей із високими здібностями та оцінювання здібностей і особливих освітніх вимог обдарованих учнів;
- адаптування освітніх послуг відповідно до освітніх потреб обдарованих і залежно від їхнього стилю навчання;
- додаткові заходи або позашкільна підтримка;
- підготовка вчителів для роботи з обдарованими [7].

Українські педагоги й психологи активно розробляють теорію обдарованості в нашій країні. Зокрема, це теорії й дослідження В. Моляка, О. Кульчицької, В. Войтка, Л. Липової, О. Музики та ін.

Більшість сучасних українських науковців і освітян підтримують теоретичні погляди провідного вітчизняного дослідника в галузі освіти обдарованих дітей В. Моляка. Згідно з положеннями теорії ученого, обдарованість розглядається як системне утворення особистості, яке координує, регулює й стимулює творчу діяльність. Обдарованість становить нерозривний зв'язок з усіма іншими психічними функціями людини. В. Моляко виокремлює спеціальну обдарованість, яка передбачає наявність відповідних спеціальних можливостей для успішного виконання певних видів діяльності. Характерними особливостями обдарованості, на думку вченого, є можливість людини виробляти індивідуальні вміння й засоби організації творчості [3].

Спираючись на теоретичні розробки вітчизняних науковців у галузі освіти обдарованих, освітяни вибудовують концепцію підтримки дітей із високими здібностями. В 2006 р. Кабінетом Міністрів України було схвалено Концепцію Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 рр. Мета цієї концепції полягає у забезпеченні підтримки обдарованої молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку. Одним із завдань

програми є визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованою молоддю, а також опрацювання нових напрямів роботи з обдарованими шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання й професійної орієнтації обдарованої молоді. Зокрема, прогнозовані результати реалізації програми окреслюють провідні напрями підтримки обдарованих дітей:

- створення загальнонаціональної системи виявлення, відбору й підтримки обдарованої молоді;
- удосконалення нормативно-правової бази з питань навчання й виховання обдарованої молоді;
- підвищення рівня науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і тренерів-викладачів, які проводять роботу з обдарованою молоддю;
- підвищення рівня професійної компетентності у визначенні методів, форм, засобів, технологій навчання й виховання [4].

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку. Напрями педагогічної підтримки обдарованих дітей як в Україні, так і в Іспанії, здебільшого перетинаються. Так чи інакше обидві країни спрямовують свої зусилля на розбудову загальнонаціональної системи виявлення обдарованих дітей, розробку науково-методичного підґрунтя засобів освіти обдарованих, підготовку вчителів і викладачів до роботи з обдарованими учнями, а також створення сприятливих умов для максимально успішного розвитку потенціалу дітей із високими здібностями.

Література

1. Бабенко І. С. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. С. Бабенко. – Луганськ, 2011. – 20 с.
2. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – 1996. – Вып. 6. – С. 10–38.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. : В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
4. Концепція Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
5. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/202-2006-%D1%80>
6. Куличкова С. А. Сущность социально-педагогической поддержки в образовании [Электронный ресурс] / С. А. Куличкова // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного университета. Сер. Гуманит. науки. – 2005. – № 2 (14). – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>

7. Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учебно-метод. пособие / С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.
8. Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades / [coord. J. Martín Gálvez, M. T. González González]. – Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. – 170 p.
9. Castelló Tarrida A. El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual / A. Castelló Tarrida, C. Genovard Roselló. – Madrid: Pirámide, 1990. – 142 p.
10. Hume M. Los alumnos intelectualmente bien dotados / M. Hume. – Barcelona: Edebé, 2000. – 200 p.

Gordienko Y.

– an assistant Dean of the English Language department, senior teacher of the Grammar and English Practice Chair of Horlivka institute for foreign languages «Donbass state pedagogical university»

UDC 37.032

DEVELOPING STUDENTS' LEADERSHIP POTENTIAL IN THE UNIVERSITIES OF THE USA

The article deals with the comparative analysis of the students' life in the universities of the USA. It is said that education is not only gaining knowledge, it is a complicated process of learning life. Teaching this helps students to become leaders, to become true members of the society.

Keywords: *leadership, student service division, positive difference in the society, educators, volunteering.*

Гордієнко Ю.

– заступник декана з виховної роботи факультету англійської мови, старший викладач кафедри граматики та практики англійської мови Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Ключові слова: *лідерство, відділ студентського обслуговування, позитивна зміна в суспільстві, вихователі, волонтерство.*

Гордиенко Ю.

– заместитель декана по воспитательной работе факультета английского языка, старший преподаватель кафедры грамматики и практики английского языка Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

В статье предпринята попытка сравнительного анализа студенческой жизни в университетах США. Подчеркивается, что образование это не только получение знаний, а это сложный процесс изучения жизни. Обучение этому помогает студентам стать лидерами, стать настоящими членами общества.

Ключевые слова: лидерство, отдел студенческого обслуживания, позитивное изменение в обществе, воспитатели, волонтерство.

This study was made possible by a grant from IREX funds provided by the Carnegie Corporation of New York

The case study deals with the campus life / student service division in Emporia State University as an example of the correspondent work in the USA Universities.

The campus life / student services division is the second after the academic activities common part of any University all over the world. But common does not mean similar. To study the policies and philosophies of the campus life / student services division and to come up with the outcomes for my Institute is the purpose of this case study.

The research methods are as follows: data and materials collecting, direct observing the meetings, participation in two conferences, interviewing the staff, attending the leadership class.

The objective of the case study is to see how the ESU mission and vision are implemented through the student life division, how it correlates to other divisions of the University.

It is impossible to realize the difference in approaches to student life system in the Universities of the USA and Ukraine without their background comparison. Universities have always been learning institutions, where people have not only been taught but brought up either. Thus Universities have always produced people ready to take responsibility, in other words leaders. Leadership is a property of culture and reflects the values of a specific society. The term 'leader' though often used is treated in various ways both in American and Ukrainian perception. This difference has to do with both the historic and cultural development of the countries [1; p.193].

The democracy in the USA is the result of the two centuries development. The country though having been through several wars has never been occupied by outside intruders. Ukraine once an example of democracy, to name Zaporizka Sich, after numerous drastic changes both territorial and governmental is striving to reach a balance now. The above said might be omitted did it not explain why we are still so passive and reluctant with all our reforms (economic, political, social) after almost twenty years of having been independent. Far be it

from me to critique my country but structural changes we are undergoing now are the easiest, whereas to change contents and values is next to impossible.

The same said above can help comprehend the most common idea of leadership in Ukraine. The first association occurring is to be a leader you should be a politician. This way the term ‘leader’ was treated in the former USSR. One could have been either a Komsomol or a Communist leader. Now after the collapse of the Soviet Union the political part of being a leader is still here. At the moment it appears the Ukrainians asked would say that a leader is somebody in the position, somebody with authority. This idea of a leader seems to me most universally accepted in my country.

What genuinely surprised me is that the concept of leadership has been reconsidered in the USA lately. I have never realized before that the same understanding of leadership we have in Ukraine dominated in the minds of people in the USA [4; p.202]. This transformation of the concept can be briefly defined as that from authority towards that of universal leadership. “By ‘leadership’ we mean not only what elected and appointed public officials do, but also the critically important civic work performed by those individual citizens who are actively engaged in making a positive difference in the society. A leader, in other words, can be anyone – regardless of formal position – who serves as an effective social change agent. In this sense, every faculty and staff member, not to mention every student, is a potential leader.” [5]. In other words this transformation can be described as a leader as an individual versus an individual as a leader.

The new understanding of leadership has been engendered by the rise of a new global economy. Thus new demands to produce new leaders who will respond to profound changes in the world are for the Universities to meet. As Dr. Bernard Franklin said at the Kansas Student Affairs Conference on October 7-8, 2010 “We are living in the exponential times!” The responsibility of the Universities is big because the future of the country depends upon what leaders we will have. To emphasize the urgency of such changes Dr. Bernard Franklin said “Change or die”.

Students at the University are people who attend classes, participate in different activities, meet their academic and career advisors, communicate with faculty members, use the library, pay bills, play games, eat meals, hang out with friends, live in the residence hall. This environment provides many opportunities for students to learn something new. Here is where student services play the leading role. The student affairs professionals engage students in learning, but learning here stands for what students do out of their classrooms. ” Learning happens as students develop competences by designing student activities, participating in service learning, gaining experience through student employment. They acquire knowledge and integrate it with their experience in leadership programs, community service, and student government activities.

They learn about themselves when an event fails, when they struggle to work with others who are different from them, or when they experience the success of a group project. Students are empowered as they navigate campus financial aid and academic support system” [2; p.11].

I have been very lucky to observe it at ESU. The Student Affairs professionals are not only people who assist, advise or coach, they are also educators. As educators they have opportunities to create environments that engage students in richer and broader learning. To utilize day-to-day activities for students’ learning is what should be and is done intentionally by the student life professionals. The student affairs educators develop ways to train student leaders through experiential education activities such as trips, adventure programs, ropes courses. The student affairs practitioners collaborate with faculty in residential living, developing opportunities for students to practice skills of leadership, communication, self-awareness, and self-agency. The student affairs professionals also teach, but as my advisor, Lynn Hobson, says the subject they teach is life.

The student service division comprises the Memorial Union, the Student Success department, Greek Life, Leadership department, Programming and Community Service, Veterans, Student Wellness, Multicultural Affairs department, Recreational Services, Residential Life, Student Life Assessment.

The Student Life Offices in all Universities of the USA are well structured. The existence of such offices as separate divisions has its drawback as it has broadened the gap between the faculty and the student service professionals. The need to bridge the two divisions was emphasized at both conferences I attended, the Kansas Student Affairs Conference and NASPA Region IV-West Conference. Dr. June Griffin, a faculty of University of Nebraska-Lincoln involved in student affairs, spoke about charting a map for student success through effective Academic Affairs and Student Affairs partnerships at 2010 NASPA Region IV-West Conference in Omaha, Nebraska.

As it was said at 2010 NASPA Region IV-West Conference “ People feel involved in what they are doing for 9% if the work does not focus on their strengths, and 73% if they do what they can do best” [6] .You do not need to be a well-rounded leader, but it is necessary to build a well-rounded team. Education and learning occur in all aspects of University life.

I appreciate getting my feet wet in all of the departments of the Student Life Office and see with what determination, perseverance and dedication the student affairs professionals serve the mission of the University. American and Ukrainian Universities are quite different taking into consideration the structure or financial system. At the same time we have one basic similarity. Both American and Ukrainian Universities are student-centered institutions, whose

goal is to produce successful leaders. The ways it is done are also different. But the fact of today's life is we face the challenges of globalization in an increasingly interconnected world. If we do not change we will not succeed. The only constant of life is change.

My ESU experience enabled me to gain invaluable insights about student life role. The Student Life Division is a well-structured office. Its characteristics are as following: it is flexible; it is student-centered; the staff are educators; they are well-qualified (Ph.D.); they enhance academics through outclass activities; they benefit the community and society; they generate hope.

What can be done to improve and develop the student services in my Institute? I suppose it cannot be very revolutionizing. But a few steps to forward the student life activities can be as follows: to build a cohort of people interested in changes; to clarify the role of the student service; to define the learning outcomes; to reconsider the programs used; to improve the web-site for parents and students success; to compliment what is already received (develop programs used); to approach the community as to their needs; to adapt the attitude of adjusting (be ready to failure).

I recognize that these guidelines are a work in progress and they will change as new conditions and obstacles arise. Many of those conditions and obstacles are objective, e.g. the budget. But much of what is done is being done so due to the tradition (which is not always bad) or because it has been done so for years. The student affairs activities in my country and my Institute are on the faculty shoulders. That is where the main difficulty lies. To change the mentality of people is the most difficult thing. Nevertheless I am sure that student life activities are an essential part of education and it cannot be cut out as an appendix only because it is not very healthy.

In conclusion I would like to say that making a difference comes in small ways and we should learn to appreciate these changes. Very often the joy is in the challenge of looking beyond finances and focusing on potential. "When all doors seem closed find a window." [3; p.89]

References

1. Huges, Richard L. Leadership: Enhancing the Lessons of Experience / Richard L. Hughes, Robert C. Ginnet, Gordon J. Curphy.-6th ed., McGraw-Hill Irwin, 2009. – 704 p.
2. Learning Reconsidered 2: Implementing a Campus-Wide Focus on the Student Experience / Richard P. Keeling, M.D., Editor.-ACPA, ACUHO-I, ACUI, NACA, NACADA, NASPA, and NIRSA, 2006. – 88 p.
3. More Stories of Inspiration: 51 Uplifting Tales of Courage, Humor, Healing & Learning in Student Affairs / Sarah M. Marshall, Editor.-NASPA, 2009. –181 p.
4. Parks, Sharon Daloz Leadership can be taught: a bold approach for a complex world. - Harvard Business School Publishing Corporation, 2005. –287 p.

5. Post-9/11 GI Bill and other programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.gibill.va.gov/GI_Bill_Info/benefits.htm
6. NASPA Student Affairs Law & Policy Conference [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.NASPA.org>

Дзюба К.

– преподаватель кафедры германских языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

УДК 1.179.

ПОНЯТИЕ «МОРАЛЬ» В КЛАССИЧЕСКОЙ НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ

Автор статьи рассматривает определение понятия «мораль» в классической немецкой философии, влияние нравственности на становление морального воспитания человека в истории этической мысли.

Ключевые слова: мораль, нравственность, моральное воспитание, нравственное воспитание, этическая мысль, этические концепции, критика натурализма, метафизика, натурфилософия.

Дзюба К.

– викладач кафедри германських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬ» В КЛАСИЧНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ

Автор статті розглядає визначення поняття «мораль» в класичній німецькій філософії, вплив моральності на становлення морального виховання людини в історії етичної думки.

Ключові слова: мораль, моральність, моральне виховання, етична думка, етичні концепції, критика натуралізму, метафізика, натурфілософія.

Dzyuba K.

– a teacher of the department of Germanic languages of Horlivka Institute of Foreign Languages SHEI “Donbass State Pedagogical University”

DEFINITION OF «MORALITY» IN THE CLASSICAL GERMAN PHILOSOPHY

The author of the article examines the definition of «morality» in the classical German philosophy, the influence of the morality in the formation of moral education of a person in the history of the ethical thought.

Keywords: morality, moral education, ethical thought, ethic conceptions, criticism of naturalism, metaphysics, natural philosophy.

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Относительно истории этики мы можем констатировать два поразительных факта. Этика, как наука о

морали, розвивається більше двох тисяч лет і являється однією з самих древніх дисциплін. Она изучает такой предмет, который известен каждому человеку. Но теоретичного определения морали, четкой и исчерпывающей дефиниции, отвечающей хотя бы уровню развития знания о морали той или иной эпохи, так и не было дано. Понятие морали, выработанное еще в древности до возникновения теории, было воспринято в область научно-философского размышления; затем образовалась стойкая традиция употребления данного понятия в этических трактатах, которую всякий последующий мыслитель воспринимал бессознательно и определенным образом видоизменял. Лишь в последнее время стали предприниматься попытки собственно теоретического определения морали. При этом возникли разноречивые точки зрения на данную проблему; завязалась дискуссия, которая затронула коренные вопросы этики и мировоззрения человека.

Анализ исследований и публикаций, в которых раскрывается данная проблема и на которые опирается автор. Проблема, рассматриваемая автором, основывается на ряде работ немецких философов конца XVIII начала XIX веков, которые видели и трактовали понятие «мораль» и «нравственность» у человека по-разному и являются яркими представителями классической немецкой философии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, И. Г. Фихте, Л. А. Фейербах и др.).

Формирование цели статьи (постановка задачи). Целью и задачей статьи является определение понятия «мораль» в трактатке немецких философов конца XVIII начала XIX веков, раскрытие влияния нравственности на становление морального воспитания человека в истории этической мысли.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Несмотря на различие точек зрения в вопросах нравственности и в теоретических проблемах этики, под словом «мораль» обычно понимали в общем одно и то же. Понятие морали развивалось, уточнялось, но предмет мышления был по существу единым и общим для всех. И, тем не менее, в истории этической мысли, и в общей языковой традиции под словом «мораль» (или его смысловыми заменителями) подразумевалось достаточно разнородные вещи. В современном разговорном и литературном языке остались следы такой многомысленности данного понятия. И даже в этической теории сохраняется такое же положение. Когда сталкиваются различные этические концепции, по-разному трактующие основные теоретические проблемы, то оказывается, что идейные и научные конфликты теснейшим образом связаны с разным толкованием самого понятия морали [1, с. 5].

Проблема морали изображается таким образом, что это во всех случаях вопрос «онтологический» – о бытии или небытии человека и о том, что такое человек вообще. М. Хайдеггер усматривает в исторически происшедшем разделении областей «этики», «логики» и «физики» утрату исконности человеческого сознания, для которого этика и онтология являются идентичными [6].

По К. Ясперсу, «моралью называются законы, которым люди повинуются в своем поведении и внутреннем настрое таким образом, что люди при этом становятся лишь тем, что они суть» [7]. Применительно к этой тенденции говорить о том, что проблема осознания специфики нравственности стала актуальной, можно лишь в негативном смысле. Здесь вопрос об исключительной важности морали в бытии человека решается посредством его универсализации и придания ему вселенского звучания.

Что касается именно теоретических поисков в данном направлении, то историю вопроса можно условно разделить на два основных этапа. В первый период были выяснены некоторые общие характеристики морали, основанные на методологических установках исторического материализма, которые в дальнейшем стали очерчивающими контурами, границами последующих взысканий. Историко-материалистическую позицию в понимании природы и специфики нравственности можно выразить следующим образом: *мораль* – специфически общественное явление, развивающееся исторически и определяемое всей совокупностью объективных условий жизни общества, социальными, прежде всего производственными, отношениями между людьми, предшествующим прогрессом в развитии культуры и господствующим в данное время социальным строем. Мораль, далее, – особая форма общественного сознания, специфичным для нее образом отражающая общественное бытие, и вид социальных отношений, регулирующих взаимоотношения людей в обществе. В самой нравственности обычно выделяются нормы и принципы поведения, а также такие явления морали или связанные с ней, как обычаи, привычки, общественное мнение и совесть человека, понятия долга, добра и зла и др., которые так или иначе вводятся в дефиницию [3, с. 11].

В постановке и обсуждении вопроса об определении понятия морали немецкая философская классика характеризуется одной общей особенностью. Это – критика натурализма, сознательный отказ от сведения морали к явлениям, изучаемым естественной наукой и натурфилософией, и стремление вывести нравственность за пределы налично-эмпирических определений человека в сферу универсальности иного порядка, спекулятивных построений разума. Последние начинают отличать от

рассудка как способа эмпирико-аналитического мышления, методологии опытной науки, а также утилитарно-прагматического отношения к миру.

Так, в противовес метафизике XVII в. и Просвещению XVIII в. впервые философски ставится проблема не просто объяснения и редуцирования морали в рамках единого целого (природы, мироздания и рационального мышления о мире), а именно выделения нравственности. Проблема решается в основном идеалистически-спекулятивными средствами, с чем связаны и сильные стороны критики натуралистического редуccionизма, и слабости позитивных концепций в определениях морали [3, с. 64].

Ярким представителем классической немецкой философии является немецкий философ И. Кант, этика которого во многих отношениях стала вершиной философии морали нового времени. Среди классиков немецкой философии И. Кант был самым последовательным и непримиримым критиком концепций морали XVIII века как материалистического Просвещения, так и идеалистической теории нравственного чувства. Его критика касалась в первую очередь именно вопроса о самом понятии морали, о выделении ее уникальных характеристик. И. Кант поставил целый ряд критических проблем связанных с определением понятия нравственности, с которыми не смог справиться сам и над решением которых безуспешно бьется современная этика.

Критика И. Кантом натурализма может быть сведена к нескольким пунктам. Во-первых, философия морали не может быть простым объяснением причин человеческого поведения, его движущих импульсов, стремлений, желаний и побуждений, ибо мораль вовсе не психология эмпирического человека, каким мы его находим в повседневной жизни. Это положение методологического характера для И. Канта имело, прежде всего, моралистический смысл. Он исходит из признания неморальности обычного человека, если брать его таким, каков он есть, фактически, по его наличным поступкам и тем мотивам, которые им на самом деле руководят. Если подходить к делу чисто эмпирически, «ближе присмотреться к помыслам и желаниям людей», то «не надо быть врагом добродетели, а просто хладнокровным наблюдателем», чтобы усомниться в том, «есть ли действительно в мире подлинная добродетель»; возможно, что «даже никогда и не было» поступков, совершенных из истинно моральных побуждений, «примера которых, может быть, до сих пор и не дал мир» [4]. Мораль, стало быть, не может быть тем, что побуждает человека психологически, что образует внутренний механизм его естественных склонностей и стремлений. Она, напротив, предписывает нечто человеку, требует чего-то от него, вменяет ему, ограничивает его стихийно-непосредственные влечения. Нравственность, таким образом, – это

долженствование, обращенное к человеку, а не от природы заложенное в нем стремление или чувство.

Так моралистическая по своей сути посылка позволяет И. Канту теоретически заострить нормативный, непсихологический характер морали, отличить ее от механизма стихийных душевных движений, данных человеку «от природы», присущих ему как эмпирическому, непосредственно существу индивиду [3, с. 64-65].

Принципиальное разграничение теории и практики позволяет И. Канту сосредоточиться на специфике последней, дать достаточно конкретное представление о разных сферах общественной жизни. Мораль рассматривается Кантом в ее отношении к религии, праву, искусству, повседневной гражданской жизни [2, с. 435].

И. Кант связывает мораль с верой человека в Бога. В одной из своих поздних работ «Религия в пределах только разума» И. Кант существенно уточняет взаимосвязь морали и религии. Мораль – ее объективные нравственные законы – «не нуждается в идее о другом существе» над человеком; «мораль отнюдь не нуждается в религии» [5]. Иными словами, нравственность должна быть выведена вполне самостоятельно и независимо от религии, она, как говорит И. Кант, «довлеет сама себе». Мораль имеет свои специфические мотивы, не сводимые к соображениям земного или религиозного практицизма [3, с. 69-70].

Следует отметить, что этика XX века была разделена на две различные и как будто бы взаимно несвязанные сферы анализа – социологию морали и философию морали. Немецкий философ Ф. Гегель первый выявил это двоякое понимание морали в этических теориях (обозначив их соответственно двумя терминами – «мораль» и «нравственность»). Он понял, что окончательно преодолеть метафизику и натурфилософию можно лишь с позиции историзма.

Ф. Гегель первый поставил философски вопрос об историческом становлении морали. Историческое становление морали представляется Ф. Гегелем не просто как вопрос о генезисе человеческого общества и совпадающим с ним возникновении нравственности, а как процесс выделения морали из нормативных регуляций первобытного общества. Мораль, с его точки зрения, – это не просто специфически общественное явление, отличающее человека от мира природы, но и особое явление в историческом развитии общества, отличное от всех иных способов упорядочения общественного опыта. До Ф. Гегеля мораль в лучшем случае отличали от права; он же поставил вопрос об отличиях нравственности от обычаев и традиций [3, с. 79-80].

Следует также упомянуть гегелевское понятие морального зла. Оно позволяет заглянуть в бездны эгоистического субъекта: «Я для себя, рефлектированный в себя, представляю собою еще некоторое особенное, противостоящее внешности моего поступка» [1]. Здесь же заключено желание человека смечь и быть обязанным утверждать в качестве своего собственного действия то, что является добром. Моральное зло, которое как нечто исторически релятивное в каждую эпоху порождается заново, Ф. Гегель понимает как исторический продукт; оно возникает из процесса дифференциации первоначального единства индивида и общества. Оно является, следовательно, элементом исторического прогресса общества, состоящего из развитых индивидов. Необходимое развитие воли в направлении внутренней индивидуализации Ф. Гегель рассматривает как существенный прогресс его эпохи и изображает эту внутреннюю индивидуализацию как зло. Следует, говорит он, понять «необходимость зла», его вину, которую несет единичный субъект как таковой, поскольку он эмансипирует себя от предназначенных форм жизни [2, с. 477]. В рассмотрении природы зла наиболее ярко обнаруживается историчность гегелевской теории морали.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, демонстрацией Ф. Гегелем взаимной несовместимости абстрактно-умозрительного и конкретно-исторического подходов к анализу нравственности можно и завершить подведение итогов, того, что было достигнуто и что осталось не осуществленным в классической немецкой философии в интересующем нас вопросе. Другим представителям немецкой классики не удалось превзойти вышеупомянутых философов. Так что философия практического разума И. Канта и концепции морали и нравственности Ф. Гегеля вполне репрезентативны для немецкой классики в целом.

Литература

1. Гегель В.Ф. Сочинения : в 14 т. / В. Ф.Гегель. – М., 1929-1958. – Т. 7. – 1929. – С. 141.
2. Гусейнов А. А. Краткая история этики. / А. А. Гусейнов, Г. Иррилиц. – М. : Мысль, 1987. – 589 с.
3. Дробницкий О. Г. Понятие морали. Историко-критический очерк. / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 387с.
4. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М., 1963-1966. – Т. 4, ч.1. – 1963. – С. 244-245.
5. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М., 1963-1966. – Т. 4, ч.2. – 1963. – С. 7.
6. Heidegger M. Über den „Humanismus“. Der Brief an Jean Beaufret. / M. Heidegger. – Praxis, 1947. – С. 109.
7. Jaspers K. Nietzsche. В. / M. Heidegger. – Leipzig, 1936 – С. 117.

Новикова К.

– асистент кафедри германської філології Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 371.134

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ ІЗ ЛІДЕРСЬКОЮ ОБДАРОВАНІСТЮ У ВНЗ США

У статті розглядається проблема педагогічної підтримки студентів із лідерською обдарованістю у вищих навчальних закладах США, аналізується стан розробки проблеми лідерської обдарованості, висвітлюються основні концепції лідерства у закордонному досвіді, виділяються основні форми та методи педагогічної підтримки обдарованих студентів, увага приділяється позааудиторній роботі як дієвому методу розвитку лідерської обдарованості.

Ключові слова: лідерська обдарованість, концепція лідерства, педагогічна підтримка обдарованих студентів, позааудиторна робота із студентами з лідерською обдарованістю.

Новикова Е.

– асистент кафедри германської філології Макеєвського економіко-гуманітарного інституту

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ В ВУЗАХ США

В статье рассматривается проблема педагогической поддержки студентов с лидерской одаренностью в высших учебных заведениях США, анализируется степень разработки проблемы лидерской одаренности, освещаются основные концепции лидерства в зарубежном опыте, выделяются основные формы и методы педагогической поддержки одаренных студентов, особое внимание уделяется внеаудиторной работе как действенному методу развития лидерской одаренности.

Ключевые слова: лидерская одаренность, концепция лидерства, педагогическая поддержка одаренных студентов, внеаудиторная работа со студентами с лидерской одаренностью.

Novykova K.

– the lecturer of the Germanic philology department of Makeyevka Institute of Economics and Humanities

THE PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE LEADERSHIP GIFTED STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE USA

In the article the problem of pedagogical support of the leadership gifted students in the Higher Educational Establishments of the USA is considered, the

degree of development of the leadership giftedness is analyzed, the main leadership concepts in foreign experience are highlighted, the main forms and methods of pedagogical support of gifted students are defined, the particular attention is given to the extracurricular work as an efficient method of leadership gifted development.

Key words: leadership giftedness, the concept of leadership, gifted student pedagogical support, extracurricular work with leadership gifted students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку людства ініціатива і творчі здібності особистості стають вирішальним чинником суспільного розвитку, саме тому формування якісно нової соціального середовища та спроба розгляду феномена лідерської обдарованості представляється необхідною і своєчасною. Проблема виявлення, виховання та розвитку майбутніх лідерів на цей час активно досліджується в педагогіці і психології різних країн світу. Зростає її популярність у вітчизняній науці і освітній практиці. У наукових дослідженнях і в повсякденній свідомості підготовка майбутніх лідерів все частіше сприймається як державне, стратегічне завдання. З його вирішенням пов'язуються надії на прогрес суспільства, забезпечення національної безпеки в її найширшому сучасному розумінні.

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. Упродовж всього ХХ століття провідні вітчизняні науковці робили свій внесок у розвиток розуміння явища обдарованості. Теорію творчості особистості розглядали Д.Богоявленська, О.Кульчицька, В.Моляко, О.Савенков та ін.; психологічним та структурним основам обдарованості присвятили свої праці Н.Лейтес, О.Матюшкін та ін. Проблема лідерства проаналізована у роботах А. Батаршева, Б.Ломова, Л.Митіної, А.Петровського, В.Шепеля та ін. Окремі аспекти виявлення і розвитку обдарованості до лідерства розглядалися в роботах Ю.Бабасвої, В.Юркевича та ін. Широким науковим фондом представлена проблема обдарованості за кордоном (Дж.Айзенк, Дж.Равен, Дж.Фрімен - Великобританія; Д.Сіск, Дж.Рензулли, С.Ріс, Р.Дж.Стернберг, А.Танненбаум, Дж.С.Фельдхусен - США; Ф.Монкс - Голландія; К.Клюге, К.Хеллер - Німеччина тощо).

Формулювання цілей статті (постанова завдання). Метою дослідження є розглянути основні риси педагогічної підтримки студентів із лідерської обдарованістю в процесі навчання у ВНЗ США.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати сучасний стан розробки проблеми педагогічної підтримки лідерської обдарованості у вищій школі США; провести критичний аналіз тенденцій у розробці форм та методів підтримки, орієнтованих на розвиток лідерських здібностей обдарованих студентів; виявити найбільш значущі стратегії щодо педагогічної підтримки таких студентів у ВНЗ США, які можуть бути використані в Україні за умови їх критичного осмислення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спроби визначити, виділити та виміряти лідерську або соціальну обдарованість мають майже сторічну історію, прообраз яких можна знайти ще у перших шкалах Біне-Симона. Лідерство має різне значення для тих, хто намагався розглянути це явище, саме тому існує широка різноманітність визначень цьому поняттю. Вперше лідерські здібності були включені до загального поняття обдарованості у доповіді міністра освіти США С.Марленда у 1972 році [5].

На сучасному етапі лідерська обдарованість розглядається як складне багатостоаспектне явище, яке визначає успіх особистості у спілкуванні. Соціальна обдарованість виступає як передумова високої успішності в декількох областях. Вона припускає наявність здатності розуміти, любити, співчувати, ладити з іншими, що дозволяє бути хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, соціальним працівником. Таким чином, поняття соціальної обдарованості охоплює широку область проявів, пов'язаних з легкістю встановлення і високою якістю міжособистісних відносин. Ці особливості дозволяють бути лідером, тобто проявляти лідерську обдарованість. Соціальна обдарованість відмінна від інтелектуальної, хоча дослідження показали, що вона вимагає розумового розвитку вище середнього [2, с. 89].

Лідерську обдарованість інколи розглядають як один із проявів соціальної обдарованості, який більш пов'язаний з активною взаємодією з іншими людьми. Існує безліч визначень лідерської обдарованості, в яких можна, проте, виділити спільні риси. На думку Н.С.Лейтеса, лідерські вміння є в основному міжособистісними і включають гнучкість, відкритість, організаційні вміння. Лідерство вимагає наявності таких особистісних рис як самоповага, високі моральні якості, зрілий емоційний розвиток. Наступні характеристики зазвичай притаманні успішним лідерам: інтелект вище середнього; вміння приймати рішення; здатність мати справу з абстрактними поняттями, з плануванням майбутнього, з тимчасовими обмеженнями; відчуття мети, напрямку руху; гнучкість, пристосовуваність; почуття відповідальності; впевненість в собі і знання себе; наполегливість; терпимість і терпіння в роботі з людьми; ентузіазм;

уміння ясно висловлювати думки в усній та/або письмовій формі. Наведений перелік характеристик уточнює специфіку лідерської обдарованості в порівнянні з соціальною і допомагає як в її виявленні, так і в розвитку. У соціальній психології, в теоріях лідерства накопичено багатий матеріал з розвитку лідерської обдарованості [2, с. 90].

На основі дослідження обдарованості у США було розроблено основні концепції лідерства. Ранні дослідники лідерських здібностей вважали, що лідером людина стає через певний набір якостей. Спираючись на цю думку, була створена *концепція рис* (Г.Олпорт, Р.Кеттел, Е.Боргатт та ін.), яка пізніше була піддана критиці через те, що історія знає багато випадків, коли особистості, які мали необхідний набір рис, так і не стали лідерами через певні обставини життя. Саме це припущення стало поштовхом для розвитку *ситуативної концепції лідерства* (Ф.Фідлер, Т.Мітчел, Р.Хаус, П.Херсі та ін.), в рамках якої лідерство розглядається як функція ситуації, що включає як емоційні, інтелектуальні та діяльнісні риси особистості, так і специфічні умови, в яких вона діє.

Грунтуючись на думці, що ефективність лідера залежить від його впливу на мотивацію послідовників, американські науковці С.Мітчел та С.Еванс розробили *мотиваційну концепцію лідерства*, яка припускає певну структуру лідерського процесу, визначаючи типи лідерської поведінки – авторитарний, демократичний або тоталітарний [3, с. 13-15].

У розвитку студентів із лідерської обдарованістю у ВНЗ США важливу роль відіграє викладач, те, як саме він здійснює процес навчання, на яких моментах він робить акцент, яким чином керує навчальним процесом. Викладач як лідер, на думку американських дослідників, виконує наступні функції: 1) визначає мету групової діяльності; 2) мотивує студентів на досягнення мети, яку було поставлено; 3) планує роботу по досягненню мети; 4) організує та керує груповою навчальною діяльністю студентів, процесом засвоєння знань; 5) контролює та корегує спільні дії; 6) стимулює змагальність та досягнення успіху; 7) заохочує прояв лідерських якостей. Але, необхідно зазначити, студент має відповідально ставитися до процесу саморозвитку, бути цілеспрямованим, сумлінним та дисциплінованим, беручи приклад з енергійного та творчого викладача [3, с. 16].

Процес формування лідерських якостей студентів в системі вищої освіти США будується як система ситуацій, які спрямовані на розвиток у студентів здібностей самостійно засвоювати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, які є близькими до реальної професійної діяльності. Організація таких ситуацій вимагає від викладача володіння не тільки теоретичними знаннями, але і практичними зразками ефективної професійної поведінки, засвоєння ролей експерта, «тренера»,

консультанта, високу особистісно-професійну готовність до активної взаємодії із студентами [3, с. 18].

Аналіз провідного американського досвіду дозволяє виявити найбільш ефективні форми та методи навчання студентів із лідерською обдарованістю. Такими є дискусія, кейс-метод, ділова гра, командні проекти, моделювання, експериментальне навчання, самостійна робота, позааудиторна робота та ін.

В останні роки особливим напрямом позааудиторної роботи в університетах США стали розробка і здійснення лідерських програм. Розвиток лідерських якостей розглядається як один з основних завдань вищої школи США, і саме громадська робота створює оптимальні умови для формування лідерських якостей молоді людини.

Тому у всіх університетах і коледжах США є спеціальні відділи, що пропонують різноманітні лідерські програми, починаючи від формування університетської команди для участі в міжуніверситетських змаганнях і закінчуючи спеціальними курсами. Їх слухачі навчаються волонтерської діяльності, отримують знання про те, як експериментувати, не боятися ризикувати, планувати майбутнє, отримувати допомогу від інших людей, розвивати співпрацю, надавати допомогу іншим людям, здійснювати співробітництво і т. ін. Найчастіше такі відділи виконують завдання розвитку моральної свідомості, лідерських якостей і прагнення добровільного служіння суспільству у студентів.

Волонтерською роботою, що включає різні види служіння суспільству, займається Волонтерський Відділ навчального закладу, який здійснює зв'язок між соціальними службами штату та студентами. Основною метою цього є допомогти студентам зрозуміти важливість служіння суспільству, розвинути у студентів почуття громадянської відповідальності, виховати потребу допомагати іншим, поширювати серед студентства інтерес до волонтерства, створювати умови для рефлексії та аналізу індивідуальної ідентичності, ціннісних орієнтацій та етики [1, с. 130].

Залученню студентів до волонтерської діяльності сприяє і певна освітня методика "навчання служінню" (service-learning), яка використовується викладачами найрізноманітніших дисциплін. Треба відзначити, що ця методика стає все більш і більш популярною. Суть її полягає в тому, що освітній процес поєднується з практикою протягом усього періоду вивчення предмета. Студенти з самого початку семестру відправляються на підприємство або в організацію разом з викладачем, їх завдання полягає в тому, щоб з'ясувати, які знання для успішної діяльності в тій чи іншій сфері їм необхідні. Потім вони повертаються в аудиторію і

вивчають предмет. Вважається, що студенти стають більш мотивованими в отриманні знань [6].

Залучення студентів до громадської діяльності має великий вплив на розвиток лідерських здібностей, у першу чергу на пізнавальний і емоційний розвиток обдарованої особистості. Відповідно до дослідження Р.Гарольда, принаймні дюжина специфічних умінь може бути розвинена через участь у студентських організаціях та громадській діяльності. Багато цінностей відповідають самій суті діяльності цих організацій, що, на думку науковця, дозволяє розвинути такі якості, як лідерські здібності, здібності міжособистісної взаємодії, здатність до планування, прийняття рішень, вирішення проблем, конфліктів, здатність до критичного мислення, до постановки цілей, делегування повноважень, управління фінансами, залучення до співпраці, здатності до громадської діяльності, що є важливим для успішної професійної та управлінської кар'єри [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна зробити висновки, що система педагогічної підтримки студентів із лідерською обдарованістю у ВНЗ США отримала широку ступінь практичної розробленості. Саме тому вивчення провідного досвіду США може сприяти появі нових методик роботи з обдарованою молоддю в Україні, яка відрізняється винятковою громадською позицією та особистісними якостями лідера, що може мати позитивні наслідки представлення нашої країни на світовому рівні.

Література

1. Мартынова М. Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов / М. Д. Мартынова // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5-6. – С. 129–133.
2. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса – М. : Академия, 1996. – С. 88–91.
3. Сайкина Е. Н. Современные концепции тенденции развития лидерских качеств студентов в вузах США : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Сайкина. – Казань, 2004. – 24 с.
4. Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work / R. Harrold // The Bulletin. March. – 2002. – С. 13–18.
5. Marland, S. Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. – Washington : D.C., U.S. Government Printing Office. – 1972.
6. Terry A.W. Effects of Service Learning on Young, Gifted Adolescents and Their Community. Gifted Child Quarterly. – 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/47/4/295>

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

Спиров К.*– доктор наук, профессор Технический университет Софии***Бабенко И.***– кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

УДК 378:377 (477)

ДИДАКТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются дидактические вопросы дистанционного обучения. Проанализирована дидактика как система, методика индивидуального определения целей и конструктивизм.

Ключевые слова: дидактика, дистанционное обучение, конструктивизм.

Спіров К.*– Доктор наук, професор Технічний університет Софії***Бабенко І.***– кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ДИДАКТИКА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються дидактичні питання дистанційного навчання. Проаналізовано дидактику як систему, методику індивідуального визначення цілей та конструктивізм.

Ключові слова: дидактика, дистанційне навчання, конструктивізм.

Spirov Krasimir*– DPh, Prof. of Technical University of Sophia***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*

METHODOLOGY AND METHODS OF "EDUCATION WITHOUT BORDERS"

The article deals with the didactic questions of distance education. There is the analysis of didactics as a system, method of individual determining of goals and constructivism.

Key words: *didactics, distance learning, constructivism.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Разработка и внедрение информационных технологий во всех сферах жизни и экономики положили начало нового направления системы образования каждой страны. Сейчас все чаще и чаще предлагается дистанционное обучение, корпоративное обучение, обучение на рабочем месте, обучение без отрыва от работы, обучение на протяжении всей жизни. Эти формы обучения, по существу, индивидуальные и требуют нового способа планирования, организации, проведения и мониторинга.

Учителя подготавливают и используют в учебном процессе, в первую очередь, групповые классно-урочные формы обучения. Теоретически и практически групповая форма обучения разработана почти до совершенства в дидактике, как науке об обучении, и в методике при преподавании конкретной дисциплины.

В настоящее время дидактика и методика обучения различным дисциплинам (частные дидактики) не имеют дело с теоретическими и прикладными проблемами дистанционного обучения, а также другими вышеупомянутыми формами обучения.

Индивидуальный характер этих новых форм обучения и групповая классно-урочная модель, по которой подготовлены работать учителя, являются основным противоречием, которое ограничивает эти индивидуальные формы обучения, а там, где они применяются, их качество является недостаточным.

Для решения этого противоречия необходимо разработать *“дидактику дистанционного обучения”*, *“дидактику обучения на протяжении всей жизни”*.

Анализ исследований и публикаций, в которых раскрывается данная проблема и на которые опирается автор. Проблема, рассматриваемая авторами, основывается на ряде работ болгарских, российских, украинских и американских ученых, таких как К. Спиров, И. Иванов, Э. Джугели, М. Гарунов, Ю. Бабанский, С. Архангельский, А. Андреев, А. Вепхвадзе, С. Сисоева, В. Кремень, О. Рибалко, В. R. Mager, В. Bloom, М. Englehart, E. Furst, W. Hill и др.

Формирование цели статьи (постановка задачи). Статья представляет собой попытку проанализировать отдельные элементы системы дидактики и определить руководящие принципы для их развития в контексте дистанционного обучения и обучения на протяжении всей жизни.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Система дидактики,

соответственно методы обучения дисциплины, включает в себя шесть подсистем (рис. 1). Вход в систему происходит через учебные цели (Спиров, 2007). В существующей классно-урочной модели цели определяются для целого класса (группы). Именно они определяют функционирование других подсистем.

Цели, определенные для всей группы, подразумевают выбор образовательного содержания, доступного для всех. Это означает соблюдение дидактических принципов для всех участников группы, выбор методов и инструментов, которые подходят для всех в классе; выбор организационных форм, подходящих для всей группы; наконец, выбор методов и инструментов для мониторинга и оценки, одинаковых для всех учащихся.

Так, построенная система Дидактики не имеет эффективных инструментов, предназначенных для дистанционного обучения. В этом и есть суть проблемы учителей, которые должны обучать дистанционно. Они не обучены процедурам индивидуального планирования учебных целей.

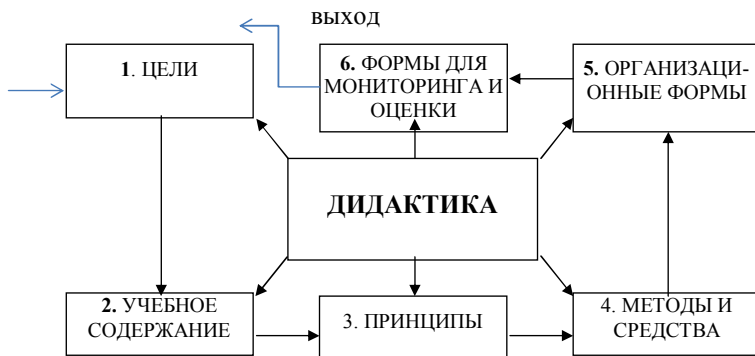


Рис. 1. Система дидактики

Хорошо дефинированные цели в большой степени предопределяют достижение крайнего результата, потому что кроме того, что служат для организации учебного процесса, они служат и для мотивирования, и стимулируют познавательный процесс обучаемого.

В обучающих технологиях цели дефинированы так, чтобы способствовать улучшению процесса восприятия обучаемым, заставить его действовать, оценивать свое личное развитие и улучшать индивидуальное планирование процесса обучения.

Как первый инструмент методики индивидуального дефинирования целей можно использовать технику Джона Мейджера (рис. 2). В

соответствии с Мейджером (Mager R. F, 1975 г.) цели обучения должны отвечать четырем требованиям:

- **консистентность (иерархичность)** - означает, что низшие цели участвуют в реализации более высших целей;

- **соответственность** - означает, что цели соответствуют условиям (учебной среде) в учебном заведении и возможностям обучающихся;

- **Однозначность** – означает, что цели должны быть определены так, чтобы они не приводили к различным интерпретациям со стороны преподавателей и обучающихся;

- **контролируемость** – означает, что цели должны быть определены так, что в любой момент, обучающийся может сам оценить свои достижения.

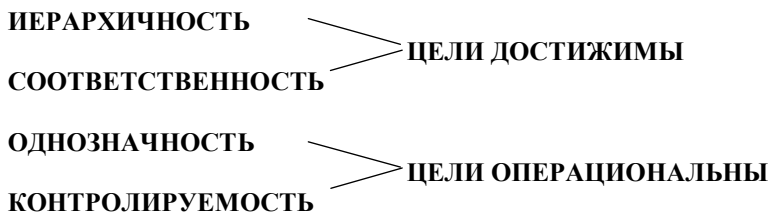


Рис. 2 Техника Джона Мейджера.

Для того чтобы удовлетворить требования техники Мейджера, необходимо использовать конкретную таксономию для определения целей. Это второй инструмент методологии для индивидуального планирования целей – Таксономия Блума (Bloom B. S, 1956 г.) (см. табл. 1).

Активные глаголы делают цели однозначными и контролируемыми, а уровни в таксономии определяют иерархичность знаний.

Таблица 1.

Некоторые активные глаголы и глагольные словосочетания, которые используются при определении операционализированных учебных целей

КАТЕГОРИЯ (ПО ТАКСОНОМИИ БЛУМА)	ПРИМЕРНЫЕ АКТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ
1. ВОСПРИЯТИЕ (ЗАПОМИНАНИЕ) конкретных элементов (термины, фактические данные), действий и средств для обработки конкретных элементов (последовательности,	дефинировать, дополнить, написать, повторить, дать имя, описать, присоединить, воспроизвести, привести в порядок, выбрать, объяснить, определить

классификации, критерии, методы), общих и абстрактных познаний (законы, обобщения, теоремы).	
2. ОСОЗНАНИЕ – перевод (с одного языка на другой или с одной формы коммуникации в другую), интерпретация (перегруппирование, реорганизация или новый взгляд на уже запомненное, объяснение своими словами, разграничить существенной от несущественного), экстраполяция (вывод, оценка следствий, происходящих от тенденций).	доказать, переформулировать, иллюстрировать, интерпретировать, объяснить, сделать оценку, исправить, перевести с, выразить собственными словами, выразиться другим способом, вычислить, проверить, снять меры
3. ПРИЛОЖЕНИЕ – использование абстрактных и общих познаний (правила, принципы, законы, теории, методы, техники, способы действия), конкретные ситуации.	применить, продемонстрировать, дискутировать, интерпретировать в, начертать, предложить, планировать, использовать, показать, регистрировать, решить, показать связь, вычислить
4. АНАЛИЗ – разложить комплексную информацию (система, процесс) на элементы (части), на связи между элементами с точки зрения принципов организации элементов и их взаимоотношения.	сделать анализ, найти принципы организации, сделать выбор, взять решение, сделать границу, разделить, специфицировать
5. СИНТЕЗ – связать элементы в одно целое (сообщение, план или последовательность операций для изготовления проекта или модели) изготавливая сообщение, оперативный план, вывод абстрактных отношений.	сделать категоризацию, классифицировать, комбинировать, модифицировать, написать сообщение, предложить, сделать организацию, сделать реорганизацию, обобщить, сделать заключение
6. ОЦЕНКА – оценка стоимости мыслей, документов, методов, решений с точки зрения какой-то цели, в зависимости от внутренних критериях (достоверность, последовательность идей, точность	аргументировать, защитить, оценить, оппонировать, поддержать, сравнить, сделать оценку, критиковать, проверить, сравнить со стандартом, выбрать, разоблачить, обосновать, оценить

данных, логическое соответствие между выводами и предпосылками), внешних критериях (сравнивание объекта с другими аналогичными произведениями).	
---	--

Иерархичная модель учебного содержания. Действующая модель учебного содержания линейная (рис. 3).

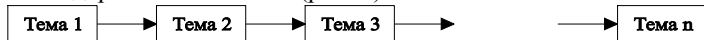


Рис. 3. Иерархичная модель учебного содержания.

В этой модели на первом плане обязанность преподавателя донести информацию, а обязанность учащегося воспринимать информацию, а необходимость учиться остается на втором плане. Она проверяется во время экзамена. Основное понятие в этой модели является понятие «тема».

В предлагаемой иерархичной модели учебного содержания основным понятием является понятие „познавательная структура” (Джугели Э. П., Вепхвадзе А. А., 1980 г.). Познавательная структура понятие из когнитивной психологии и означает законченное знание по данной проблеме. Следовательно, познавательные структуры это знания: декларативные и процедурные. Характеристики этих двух видов познавательных структур даны на рис. 4.



Рис. 4. Познавательные структуры.

По существу, каждая учебная дисциплина представляет собой познавательную структуру, которую должны формировать учащиеся в процессе обучения. Она со своей стороны декомпозируется (разлагается) на познавательные структуры со второго уровня иерархии. Познавательные структуры со второго уровня декомпозируются на третьем уровне и т.д. (рис. 5).

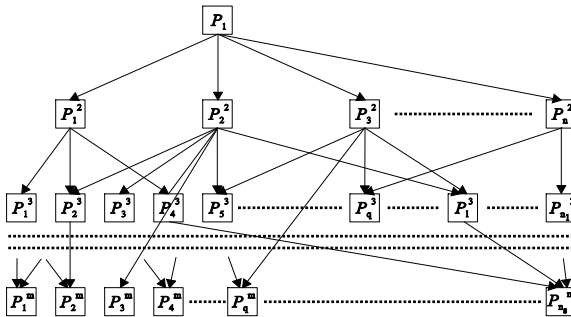


Рис. 5. Уровни познавательной структуры.

Эта модель представления учебного содержания подходящая для дистанционного обучения и обучения на протяжении всей жизни, потому что по существу представляет собой структура знания в какой-либо предметной области и позволяет модернизацию во времени.

Интерактивные методы обучения – методы дистанционной формы обучения и обучения на протяжении всей жизни.



Рис. 6. Методы обучения в дистанционной форме обучения

Ситуационные методы: Метод конкретных ситуаций; симуляция; казус; ролевая игра.

Дискуссионные методы: Анкета; дебаты; беседа «мозговой шторм»; дискуссия; обсуждение.

Опытные (эмпирические) методы: Метод проектов; эксперимент; моделирование и другие методы, которые проводятся в условиях диалога-сравнения.

Конструктивизм – теоретическая основа дидактики дистанционного обучения. Конструктивизм отличается от традиционного понятия тем, что знание существует независимо от индивида, человек это *tabula rasa*.

Конструктивизм (constructivism) это образовательная философия, основанная на том, что человек активно конструирует свое собственное понимание или знание путем взаимодействия между тем, что он уже знает и тем, в чем он верит, и идеями, событиям (Джеръм Брунер, Bruner, 1966).

На основе своего опыта, он создает свое собственное понимание о мире, в котором живет – выбирает и преобразует информацию, строит гипотезы и принимает решения на основе когнитивных структур (shema), которые обеспечивают значение и организацию опыта.

Учеба – процесс приспособливания наших ментальных моделей к новому опыту.

Делая сравнение между традиционной и интерактивной моделями обучения (Таблица 2) Иванов И. приходит к выводу, что интерактивная модель намного ближе к практике.

ТРАДИЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ	ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
Усваивание информации, необходимой для успешного экзамена.	Осознанная потребность в информации.
Идентификация и решение проблем в структурированной и статичной окружающей среде.	Идентификация и решение проблем в неопределенной и динамичной окружающей среде.
Применение знаний и умений к специфичным случаям и ситуациям.	Приспособливание к информационным ресурсам. Превращение информации в подходящий для применения ресурс.
Основана на взаимодействии „учитель – учащийся„.	Основана на взаимодействии „учащийся – учащийся„ и работу в команде.
Учитель делает индивидуальные оценки и аттестации и обеспечивает обратную связь.	Учитель и учащиеся совместно делают индивидуальные оценки и аттестации и обеспечивают обратную связь.

Цель обучения состоит не только передачи информации, а также и преобразовании учеников от пассивных получателей чужих знаний в активных конструкторов своего собственного и чужого знания.

Цель обучения – научить учеников открывать знания, чтобы решать проблемы.

Учеба это поиск значений. Она начинается с проблемы, вокруг которой ученики активно пытаются строить значения. Для этой цели необходимо понимание, как целого, так и частей, а также и их отношение к контексту. Нужно факты преобразовать в концепцию. Цель это достичь свое собственное понимание, а не запоминание «правильных ответов».

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Знание получается путем индивидуального участия и контакта с информацией, а не путем имитации или повторения, как это происходит в *традиционных дидактических ориентированных моделях*.

Потребность в учебе на протяжении всей жизни все больше и больше требует новых форм обучения, которые будут предлагаться дистанционно и являться, прежде всего, индивидуальными.

Дидактике, как науке об обучении, предстоит развитие в теоретическом и практическом плане, как дидактике дистанционного обучения.

Литература

1. Спиров Кр., Аудиовизуальные и информационные технологии в обучении, изд. Дидакта-Консульт, София, 2007 г.
2. Mager R. F., Preparing instructional objective, Belmont, CA: Fearon, 1975;
3. Bloom B. S., Englehart M. B., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl O. R. Taxonomy of educational objective: The classification of educational goals. Handbook 1: The cognitive domain. New York: Lpngman, 1956
4. Джугели Э. П., Вепхвадзе А. А., Кибернетика и проблемы обучения, изд. Мецниереба, Тбилиси, 1980
5. Иванов Иван, Интерактивные методы в обучении, 2008 г [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/55_Interaktivni-metodi-za-obuchenie.pdf

Пашкова Н.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Университета менеджмента образования НАПН Украины Института последипломного образования инженерно-педагогических работников

УДК 82.09:37.02

ЗНАЧЕНИЕ ЮМОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье представлен всесторонний анализ сущности юмора. Раскрыто значение юмора в профессиональной педагогической деятельности. Проанализированы возможности применения юмора в учебно-воспитательном процессе. Обобщены результаты изучения опыта использования юмора в учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, юмор, смех, методы воспитания, досуг, коммуникация.

Пашкова Н.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки і психології Університету менеджменту освіти НАПН України Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників

ЗНАЧЕННЯ ГУМОРУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті представлено історико-педагогічний аналіз сутності гумору. Розкрито питання значення гумору у професійній педагогічній діяльності. Проаналізовано концептуальні підходи щодо визначення даного феномена. Розглядаються історичний, філософський, фізіологічний, психологічний та педагогічний аспекти гумору. Обґрунтовано можливості використання комічного у навчально-виховному процесі навчальних закладів. Визначено значимість гумору у виховній діяльності. Представлено результати вивчення досвіду використання гумору у навчальних закладах.

Ключові слова: педагогічна діяльність, гумор, сміх, методи виховання, дозвілля, комунікація.

Pashkova N.

– candidate of pedagogical sciences, associate professor of professional pedagogics and psychology of University of management of education of NAPS of Ukraine of Institute of postdegree education of engineering and pedagogical employees

VALUE OF HUMOUR IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER

The article presents a comprehensive analysis of the essence of humor. The article reveals the importance of humor in the professional activity of a teacher. The analysis of opportunities of use of humor in the educational process. Summarized results of studying of experience of the use of humor in educational institutions.

Keywords: pedagogical activity, humor, laughter, methods of education, leisure and communication.

Постановка проблеми. Процессы социально-экономических и духовно-культурных преобразований в современном обществе сказываются и на состоянии педагогической деятельности. Следует отметить тот факт, что из учебных заведений уходит очень важный и действенный метод педагогического воздействия – юмор. Педагоги знают, что смех непосредственно связан с мышлением и отражает уровень его развития. Учебно-воспитательный процесс без смеха и юмора, по утверждению ученых и наблюдениям педагогов, затормаживает развитие логического мышления и интеллекта. У человека, неспособного к юмору, появляется чувство ущербности, масса отрицательных переживаний,

нервозность и даже агрессивность. Педагог с развитым чувством юмора, остроумный обладает диалектическим живым умом, талантлив, у него развиты творческие способности. Общеизвестно также, что юмор и смех – один из мощных методов воспитания.

Современные информационные технологии обедняют также наше общение использованием юмора как средства коммуникации. Голландские ученые доказывают, что из-за перманентного времяпрепровождения в Интернете человек теряет чувство юмора. Исследователи отмечают, что негативному воздействию Интернета в большей степени подвержена психика подростков, поскольку они чаще всего проводят время в сети.

Изложение основного материала. Значение юмора в жизни и педагогической деятельности заключается в том, что он помогает снять напряжение на уроке, способствует формированию здорового психологического климата в коллективе. Чувство юмора придает личности педагога неповторимость, неординарность, привлекательность и притягательность. Утрата чувства юмора значительно обедняет развитие личности, а педагог без чувства юмора приобретает черты чиновника.

Успешному решению педагогических задач способствует создание воспитывающей среды, основу которой составляет благоприятный морально-психологический климат в учебном заведении. Мощным средством создания положительной эмоциональной атмосферы является юмор. Уместные шутки, забавные эпизоды из профессиональной деятельности педагогов, смешные рассуждения учащихся, курьезные случаи, связанные с материалом изучаемой темы, игровые ситуации способствуют формированию благоприятного психологического климата на занятии, в повседневном общении.

Педагоги знают также, что учащиеся любого возраста используют каждый удобный случай, чтобы посмеяться. Юмор рождается неожиданно, ситуации, в которых он возникает, не всегда можно предусмотреть, а иногда трудно и управлять. Значение юмора в жизни и педагогической деятельности заключается в том, что он помогает снять напряжение на уроке, способствует формированию здорового психологического климата в коллективе, может выполнять воспитательную функцию более эффективно, чем другие методы и приемы воспитания. Подростки положительно воспринимают юмор сверстников, предпочитают веселых и находчивых друзей, ценят остроумных педагогов.

Юмор – это сложная часть человеческой индивидуальности. О его многогранности свидетельствует следующий список синонимов: остроумие, шутка, фарс, дразнилка, смешилка, хихиканье, дурносмех, шутовство, сатира, каламбур, насмешка, гротеск.

Философы утверждают, что юмор связан с убеждениями, и любая ситуация может быть воспринята в зависимости от разнообразия точек зрения, основывающихся на убеждениях индивидуума. Французский мыслитель А. Бергсон в своей работе «Смех» рассматривает юмор и смех как своеобразный регулятор общественной жизни людей [2].

В транзактном анализе Э. Берна ценность юмора заключается в успешном способе коммуникации личности с внешним миром. На когнитивные аспекты юмора обратили внимание О. Кант, А. Шопенгауэр и Г. Спенсер [4].

Всестороннее рассмотрение значимости юмора и смеха обусловило необходимость научного обоснования рассматриваемых процессов. Теории юмора основываются на следующих подходах к их рассмотрению: лингвистического, социологического, психологического, антропологического, театрального. Многочисленные теории были развиты о том, почему люди смеются. Количество теорий в настоящее время настолько велико, что даже в классификациях этих теорий нет общей точки зрения. Haig (1986) отмечает существование более чем ста таких теорий [7].

Одна из таких классификаций принадлежит З. Фрейду (1905), который различал шутки и комическое следующим образом: «Шутка изобретается, комическое случается» [8]. Но наша задача состоит в том, чтобы обосновать необходимость применения юмора в жизни и деятельности педагога, поэтому остановимся на позициях тех теорий, которые имеют отношение к предмету нашего исследования.

Исторический анализ проблемы юмора свидетельствует о том, что в США в 30-е годы во время великой депрессии президент издал специальный указ о развитии индустрии развлечений. В эти же годы в нашей стране появляются веселые комедии «Волга-Волга», «Цирк», «Веселые ребята», а также литературные произведения Ильфа и Петрова, М. Зощенко, Д. Хармса.

Для понимания сущности юмора как культурно-исторического явления необходимо проанализировать исследования, выполненные на стыке философского, психологического, физиологического, филологического, анализа юмора. Стандартное определение юмора найти сложно. Он многогранен по природе и представляет собой сложную часть индивидуальности человека. Никакое определение юмора не может объяснить все формы и стили юмора не может охватить все возможные ситуации и сценарии, в которых присутствует юмор. Существует множество определений чувства юмора, среди них есть довольно противоречивые, но все они отмечают комплексность этого явления.

Философская сущность юмора и смеха выражается в том, что они, как категория, есть эстетический идеал человечества в его оценке предмета или явления. Философы утверждают, что юмор близко связан с убеждениями. Юмор более ярко проявляется у тех, кто способен быстро переключаться с одной точки зрения к другой. Данная точка зрения зависит также от индивидуального психического состояния человека.

Физиологическую природу смеха изучали еще в древности. Многие знаменитые ученые пытались постичь это явление. Гиппократ, врач Жубер из Франции, петербургский врач И. Щербак, З. Фрейд – это неполный перечень исследователей феномена смеха. Профессор Е. Сепп указывает на то, что смех действует освежающим образом на утомленный, уставший мозг. Смех, как бы массирует мозг, усиленно снабжая его кровью и тем самым более интенсивно удаляя продукты утомления, создает особенно благоприятные условия для отдыха нашего мозга.

Психофизиология юмора включает феноменологию смеха и улыбки, а также изучение связанных с ними физиологических изменений. Смех характеризуется снижением мышечного тонуса, расслаблением. Физиологические изменения, возникающие при смехе, по данным ряда исследований, приводят к снижению болевой чувствительности, помогают справиться с гневом и агрессией, способствуют преодолению тревоги и стресса, помогают адаптироваться в экстремальных условиях, повышают эффективность лечения при различных заболеваниях, способствуют повышению иммунитета. Юмор также способствует повышению уровня психологической безопасности и доверия, приводит к эмоциональной разрядке.

Большое значение в педагогической деятельности имеет одна из функций юмора – *психологическая защита*. В ряде исследований он рассматривается как механизм противодействия личности разнообразным негативным влияниям среды. Отмечается адаптационная роль юмора в ситуациях эмоционального стресса, агрессии, психического или соматического заболевания, появилось такое направление – *юморотерапия*, создаются международные ассоциации по его внедрению, например, Американская ассоциация терапевтического юмора.

Но если бы смех трактовался только с физиологической точки зрения, он бы не представлял интереса для педагогов. У смеха есть психологические особенности, которые необходимо учитывать педагогам.

Психологи считают, что смех – это субъективная способность личности воспринимать мир и отражать его. Смех – это также средство коммуникации. Все направления психологических исследований данного

феномена, по мнению Е. Ивановой и С. Ениколопова [5] можно условно разделить по тому, какой аспект предмета изучения является ведущим: 1) психофизиологическая функция, 2) психическая функция, 3) психологическая защита, 4) черта личности.

Чувство юмора представляет собой самостоятельную психическую функцию и включает в себя остроумие как интеллектуальный компонент, эмоцию радости, а также физиологические и поведенческие составляющие. А. Лук назвал преобладание интеллектуального аспекта в юморе остроумием, а эмоционального – чувством юмора [6]. Дж. Гилберт и М. Малкей исследовали юмор ученых и показали, что способность шутить тесно связана со способностью к научным открытиям [2]. Это также позволяет выделить в процессе восприятия юмора когнитивный и эмоциональный компоненты.

Следует обратить внимание и на тот факт, что чувство юмора – это эмоциональная реакция, превращающая потенциально отрицательную эмоцию в ее противоположность, в источник положительных эмоций [6].

Социальная природа смеха еще более широка. Воспринимать смешное может только человек, сформировавшийся как личность. Смех, как субъективная способность личности, зависит от эпохи, национальности, профессии, интересов и характера [2]. Эпоха – характерный регулятор смеха. В первобытном обществе существовал ритуальный смех. В эпоху средневековья появились шуты и клоуны. Несколько позже появились праздники смеха, юмористические концерты и даже день смеха (1 апреля). Следует отметить также национальную окраску юмора (одесский и габровский юмор, узбек Ходжа Насреддин и др.)

Педагогическая сущность юмора и смеха состоит в том, что они выполняют определенные функции в педагогическом процессе. Смех является одним из эффективных методов воспитания. Он может быть самостоятельным методом, может сочетаться с любым другим, он может заменять другие методы. Смех экономит силы, время педагога, как метод, он может «свертывать» педагогический процесс, сокращая и усиливая определенные его стороны, стимулирует его. Комическое используют в различных формах внеучебной деятельности.

Цель статьи – привлечь внимание педагогов на педагогический потенциал юмора и необходимость более активного внедрения юмора и смеха в учебно-воспитательный процесс, развивать чувство юмора у будущих педагогов и нынешних воспитанников.

Юмор – качество человека, проявляющееся в способности видеть смешную сторону возникающих ситуаций, в умении представить что-либо в комическом виде. Люди, которым присущи юмор, смех, улыбка, шутка

всегда в центре внимания, их любят, к ним тянутся. Человек с юмором – это добрый человек, а еще он остроумный, находчивый, умеет находить общий язык с окружающими. Педагог, обладающий чувством юмора, как правило, любим учениками уже за то, что «с ним весело», а все его воспитательные воздействия приобретают особую силу.

О необходимости внедрения юмора в учебно-воспитательный процесс говорит и достаточно известный факт, что смех усиливает способность к сосредоточению и повышает умение решать умственные задачи. Учёные из Мэрилендского университета провели интересное исследование. Они отобрали две группы людей и поставили перед всеми испытуемыми одинаковые задачи. Единственное различие заключалось в том, что перед этими задачами первой группе показывали тридцатиминутный видеofilm, а второй — получасовое комедийное шоу. Результат может показаться невероятным, но те, кто смотрели комедию, решили задачи в среднем в 3 раза быстрее, чем представители первой группы.

Огромная роль принадлежит юмору в поддержании устойчивого настроения в коллективе, помогает в повседневном неформальном и бытовом общении сглаживать шероховатости и обходить острые углы. Наряду с этим юмор занимает особое место в регуляции и саморегуляции поведения человека. Он имеет специфическую природу, которая предполагает воздействие как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

У людей с чувством юмора больше шансов достичь успехов в работе, популярности среди друзей, иметь хорошее здоровье. Веселые люди выглядят более молодыми и привлекательными, на основе юмора возникают взаимные симпатии мужчин и женщин.

Теоретический анализ проблемы показал значимость юмора в профессиональной педагогической деятельности. Рассмотрим состояние этого вопроса в практике работы учебных заведений.

В проводимом нами исследовании участвовало 265 педагогов, представляющих разные типы учебных заведений: 125 инженерно-педагогических работников ПТУ, 67 магистрантов групп «Управление учебными заведениями», которые имеют не менее 5-и лет педагогической деятельности, 72 магистранта групп «Педагогика высшей школы», работающих в учебных заведениях Донецкой и других областей Украины. Установлено: 82% опрошенных считают, что юмор необходимо использовать в учебно-воспитательном процессе, а вот реальные цифры применения юмора оказались на отметке 27%, а в системе профтехобразования эти цифры достигли лишь 18%. Таким образом, существует понимание значимости юмора как метода педагогического воздействия, но отсутствуют конкретные меры по его внедрению. На

вопрос о лечебно-профилактическом значении юмора 67% опрошенных дали утвердительный ответ, 17% применяют юмор для выхода из стресса, для восстановления нервной системы, 36% педагогов знают об оздоровительном значении юмора, но для сохранения и укрепления профессионального здоровья не применяют.

А среди коммуникативных средств взаимодействия педагогов юмор и смех занимают пока последнее место из 20 используемых средств [1]. Между тем юмор способен психологически разрядить обстановку, смягчить отношения. Английские психологи утверждают, что каждому человеку следует смеяться хотя бы 10 минут в день, и тогда он будет спокойным, рассудительным и энергичным.

В практике работы учебных заведений часто используются такие формы организации досуговой деятельности как вечера юмора, КВН, День смеха, выпуск юмористических листков и газет, скетчи, дружеские шаржи в качестве подарков именинникам, просмотр кинокомедий и спектаклей, конкурсы и выставки юмористических сочинений, стихов, частушек, рисунков и т. д.

Таким образом, юмор и смех имеют широкий спектр использования в учебно-воспитательном процессе всех типов учебных заведений. Доктор педагогических наук, профессор В. Безрукова выделяет разные формы смешного, которые могут применяться в учебных заведениях: юмор, комизм, ирония, сарказм, сатира, комический намек, шутка, насмешка. Все они близки по значению, иногда используются в педагогической деятельности, но происходит это чаще спонтанно [1]. А если проанализировать педагогические возможности смешного, то юмор и смех должны занять свое место в перечне методов и приемов воспитания.

Анализ сущности методов воспитания показывает, что отличить их от других практических действий педагогов и учащихся можно на основании следующих признаков:

- к методам воспитания относятся только те действия, которые взаимосвязывают педагога и учащихся;
- действия, с помощью которых преобразуется содержание усваиваемого опыта для его более быстрого, экономного и продуктивного усвоения;
- действия, с помощью которых регулируется и стимулируется развитие учащихся и педагогов.

Современная педагогика описывает «основных общепринятых методов не менее пятисот» [1]. Рассмотрев юмор с позиции соответствия методам воспитания, следует признать наличие в нем всех этих признаков. А. Макаренко, С. Шацкий при организации деятельности детских колоний

широко использовали юмор и смех как метод воспитания, учили юмору своих воспитанников.

Выводы. Обобщение изложенного свидетельствует об актуальности рассматриваемого вопроса и обращает внимание педагогов на необходимость более активного внедрения юмора в учебно-воспитательный процесс, следует также обогатить юмором систему коммуникативных средств педагогической деятельности.

Юмор вносит в педагогическую деятельность особую эмоциональную окраску, выполняет стимулирующую функцию, может быть средством как поощрения, так и наказания, эффективен в разрешении непростых педагогических ситуаций, способствует нормализации взаимоотношений в педагогических и ученических коллективах, помогает снять напряжение и усталость. Чувство юмора необходимо развивать у будущих педагогов и наших воспитанников.

Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учеб. пособие для инженерно-педагог. ин-тов и индустриально-педагог. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Дмитриев А. В. Социология юмора : очерки / А. В. Дмитриев. – М. : Ин-тут философии РАН, 1996. – 214 с.
3. Иванова Т. В. Остроумие и креативность / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С.76–87.
4. Иванова Т. В. Психология восприятия комического / Т. В. Иванова. – Самара, 2002. – 237 с.
5. Иванова Е. М. Психологические исследования юмора / Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 122–133.
6. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1982. – 176 с.
7. Martin R. A. Humor and laughter // Kazdin A. E. (ed). Encyclopedia of psychology. – N.Y.:Oxford Univ. Press, 2000. – V. 4. – P.23–29.
8. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – СПб : Универ. книга, 1977. – 318 с.

Рудковська І.

– докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 371.1.398.2.3

ВПЛИВ НАРОДНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ НА ПРОЦЕС ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЇЇ ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ)

Автор статті розглядає проблему естетичного виховання особистості і вплив традиційної народної художньої культури на становлення естетичної та етнічної свідомості людини в процесі соціально-історичних і економічних життєвих умов.

Ключові слова: естетичне виховання, художня культура, народна творчість, етнокультурний освітній простір, естетична свідомість, етнічна свідомість

Рудковская И.

– докторант Восточно-украинского национального университета имени Владимира Даля, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ВЛИЯНИЕ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА НА ПРОЦЕСС ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ И СТАНОВЛЕНИЕ ЕЕ ЭТНИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ (на примере немецких народных традиций)

Автор статьи рассматривает проблему эстетического воспитания личности и влияние традиционной народной художественной культуры на становление эстетического и этнического сознания человека в процессе меняющихся социально-исторических и экономических жизненных условий.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественная культура, народное творчество, этнокультурное образовательное пространство, эстетическое сознание, этническое сознание

Rudkovskaya I.

– a Doctorate of Eastern-Ukrainian National Pedagogical University after V. Dal an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogic of Horlivka Institute of Foreign Languages SHEI “Donbass State Pedagogical University”

**INFLUENCE OF FOLK ARTISTIC WORK ON PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION OF PERSONALITY AND BECOMING OF HER ETHNIC CONSCIOUSNESS
(on example of German folk traditions)**

The author of the article examines the problem of aesthetic education of personality and influence of traditional folk artistic culture on becoming of aesthetic and ethnic consciousness of man in the process of changing socially-historical and economic vital terms.

Keywords: *aesthetic education, folk artistic culture, ethno-cultural educational field, aesthetic consciousness, ethnic consciousness*

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасна освіта в Україні неможлива сьогодні без інтеграції до світового навчального процесу. У демократичному суспільстві прямі міжнародні зв'язки розвиваються інтенсивно, характерною ознакою чого може вважатися викладання в українських школах різних видів інтегративних гуманітарних дисциплін іноземними мовами, вивчення способу та стилю життя України в контексті діалогу культур. Вивчення позитивного досвіду збереження та розвитку традицій народної художньої культури залишається важливою умовою формування загальної і педагогічної культури, що сприяє процесу естетичного виховання особистості в суспільстві та формування її естетичної та етнічної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема, що розглядається автором, спирається на ряд робіт теоретиків культури, традицій народної художньої культури, що досліджують історію Німеччини, види народної художньої творчості; історію розвитку німецьких народних пісень, казок, історичних форм німецьких народних танців, святково-обрядову культуру та ін.(Р.Андре, М.Беме, Т.Боссерт, Г.Бурке, Х.Баузингер, Е.Ферле, Л.Кертман, Р.Приз, В.Фукс, У.Ян, Х.Отке та ін.).

Формування мети статті (постановка завдання). Мета і завдання статті полягають у вивченні й узагальненні позитивного досвіду Німеччини зі збереження і розвитку традицій народної художньої культури та їх вплив на процес естетичного виховання особистості і становлення її

естетичної та етнічної свідомості, що залишається важливою умовою формування загальної і педагогічної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спадкоємність старших і молодших ґрунтується саме на традиціях, адже чим різноманітніше традиції, тим духовно багатше народ. Але не слід ідеалізувати усі народні традиції, бо в них є і багато консервативного. Як справедливо помічає російський педагог Г.Н. Волков: "... стає ніяково, коли бачиш, як разом з відсталістю йде і самотність" [1, с. 140]. Проте і не можна погодитися з його твердженням про те, що чим вище рівень цивілізації народу, тим інтенсивніше відбувається руйнування народних традицій, а через них – і усієї народної культури. Навпаки, саме традиції сприяють відновленню того, що втрачається зараз, і таке відновлення може виявитися рятівним для людства. Бо традиція – це імітація образу наших предків, усе краще, що народна пам'ять донесла до наших днів [2, с.112-113].

Незважаючи на зміни соціально-історичних та економічних життєвих умов народна художня культура з її численними традиціями залишається, по суті, найважливішою складовою частиною навчально-виховного процесу, який націлений на формування особистості. Звернення до етнокультурного освітнього простору, який оточує людину все її життя, □ сім'я, материнська школа, церков, загальноосвітні школи, ВНЗ, творчі студії □ дозволяють людині не тільки зберегти етнічну свідомість, а і сформувати естетичні якості особистості, які розвиваються завдяки спадковості етнічної культури, що засвоюється та інтеріоризується за допомогою загальної мови, історичного минулого, традицій, обрядів, художньої творчості, тощо.

На думку німецьких вчених та педагогів Л. Кертмана, Р. Приза, Х.-В. Фукса та ін., виховання залишається найважливішим явищем у духовному житті суспільства. У своїх дослідженнях вони доводять, що виховання пов'язане з освітою, навчанням і реалізується в процесі творчого оволодіння усіма доступними для людства досягненнями культури. Виробляючи в індивідові певні людські якості на засвоєння ним моральної, науково-пізнавальної і художньої культури, це закономірно орієнтує особистість на визначені цінності: ставлення до добра, істини, краси [8, 11].

У німецькій педагогіці домінантою у понятті «освіта» виступає практична цінність її використання, економічні інтереси. Німецькі учені та педагоги виходять з того, що освіта – це цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини та суспільства, який є формою

нескінченного, безперервного володіння новими знаннями у зв'язку з умовами життя, що змінюються, що прискорюються науково-технічним прогресом. Будучи не лише сумою знань, але й основою психологічної готовності людини до безперервності в накопиченні цих знань, їх переробці та вдосконаленню, освіта здійснює передачу культур, професійних знань і умінь, моральних та естетичних цінностей від одного покоління до іншого.

У сфері освіти й культури між Україною і Німеччиною є чимало точок дотику. Основою виховання як в сучасній українській школі, так і в зарубіжній є духовне, моральне та естетичне формування особистості на базі тих досягнень, які були здобуті народом і людством у цілому. Основа і корені культурних досягнень завжди були народними і живилися від народних традицій та народної творчості.

Трансформація соціально-історичної ситуації, зміна життєвих стереотипів, поява нового природного, соціального середовища сприяли зміні різних форм художньої творчості народу або ж появи нових. Зі зміною умов життєдіяльності людини в суспільстві мінялися типи народної культури, види народної художньої творчості.

Великий тлумачний словник німецької мови розкриває поняття «творчості» як створення художніх цінностей, творчих досягнень [9, с. 838-839]. Народна творчість, що виникла в глибокій давнині і відбивала етнічну самосвідомість, є відображенням творчої діяльності народу, його поглядів, ідеалів, які він створює в поезії, театрі, танці, музиці, тому що важлива естетична якість творчості міститься у наданні задоволення не тільки одній людині, а й всім оточуючим. Художні образи не тільки відбивають життя, а і завжди виявляють естетичне ставлення до прекрасного та образного.

Народна художня творчість проявляється передусім у відборі, узагальненні тих або інших життєвих явищ і в індивідуально-неповторній формі їх втілення. Важливим естетичним виховним засобом на сучасному етапі залишаються поетичні твори, що створюються народом упродовж століть і передані ним усно від покоління до покоління: поезія погодних висловів, календарна поезія, любовна, поезія природи, поезія прислів'їв, заклинань, дитяча, солдатська, поезія веселощів, експромтів, свят, ярмаркова поезія тощо. «Народна поезія є поезією духу народу, будучи анонімним твором величезного творчого колективу. При цьому народ є вищою інстанцією, яка самостійно вирішує, що є народною поезією, а що ні» [5, с. 8].

Так, наприклад, зразки культурної спадщини Сент-Галленського монастиря – єдиного центру книжкової латинської ученості й народної

древньогерманської традиції, що представляють старовинні германські прислів'я, й упродовж багатьох віків залишаються популярними на території сучасної Німеччини (присл.: Кинута кістка не пошкодить собаці. Коли вовк зубрить псалми, він думає про ягнят).

Так, в епоху вищого розквіту бенедиктинської культури, коли на чолі чернечої общини стояли вчені абати Еккегард I і Еккегард IV (930-1060 рр.), в монастирському скрипторії були записані латинським гекзаметром 235 древньонімецьких афоризмів, прислів'їв, приказок і шпрухів, що дійшли до наших днів. Найбільш відомими є такі:

- Речі, прекрасні зовні, бувають безславні усередині.
- Колечко із скла покладене скляному другу.
- Радіє про хворобу лікар, про смерть □ священник.
- Одного разу дай норавливій дитині, двічі – догідливому та ін.

Завдяки спадкоємності етнічної культури, що засвоюється і інтеріоризується за допомогою спільної мови, історичного минулого, традицій і так далі, від покоління до покоління відтворюється ядро характеру народу, його ціннісні орієнтації, сприяючи усвідомленню членами етносу своєї етнічної самосвідомості. Усвідомленням приналежності до конкретної людської спільності, свідомим відображенням етнічного буття, втіленням національно-культурних традицій виступає з давніх часів народна художня творчість. «Перлинним намистом усної народної творчості, – на думку авторів збірки німецької народної поезії, – є поезія річного циклу, що складається з віршів і балад, які нанизуються одне на інше і виходять зі святкових днів і зустрічей» [5, с.12]. Особливим різновидом таких поетичних творів були легенди про популярних святих, як, наприклад, легенди про св. Георгія, св. Марію Магдалену, св. Єлизабет або св. Катерину, річниця яких відносилися до свят річного циклу.

На таких популярних і на сучасному етапі святах, коли людина могла танцювати або співати: Новий рік, День трьох королів. Пасха, Трійця, Різдво і ін., – люди здавна проявляють свої емоційні почуття. Так, наприклад, на святах св. Андреа, Стрітєння, св. Георгія, св. Йоханна, св. Якоба, св. Мартина та інших поети декламували власні вірші, балади і тексти пісень, що відповідали настрою свята і що часто ставали популярними в народі. Сатиричні вірші, що декламувалися на ярмарках, лялькові вистави, виступи жонглерів, провісників майбутнього, фокусників демонструвалися всюди, де було велике скупчення торгового народу, і найчастіше на ярмарках.

Ярмаркова поезія також стара, як і самі ярмарки. Перші письмові підтвердження існування ярмаркової поезії зображували, переважно,

історичні події, наприклад, історія князівського вбивства з 1605 р., популярна в Німеччині і наприкінці ХХ ст. Типовими зразками ярмаркової поезії були сумні романси з сумним кінцем, ярмаркові балади, основу сюжету яких складали історії про просту дівчину і солдата або інші, які, починаючи з XVII ст. декламували або співали на ярмарках чоловіки або жінки, одягнені в чорний одяг, і за допомогою примітивно намальованої картинки на дерев'яній дощечці. Щоб публіці було краще видно, виконавці піднімалися на "пісенну лаву", названою так в 1730 р. Й. К. Готтшедом [5, с. 9].

Одним із прикладів народно-художньої творчості, що втілює в собі художній задум народу, що його створив, є таке історичне явище, як народний танець [10, с. 7]. Культурно-історичне значення народного танцю як частини німецької народної культури стало предметом пильного дослідження незадовго до початку Першої світової війни. На жаль, публікації про художню творчість німецького народу, зокрема, про німецькі народні танці, збереглися лише в наукових бібліотеках або приватних колекціях, внаслідок чого масовий читач не має достатньої можливості вивчати їх в оригіналі.

Слід зазначити, що при виконанні танців на весільних урочистостях зазвичай були присутніми діти, на зорово-слухове сприйняття яких цей вид творчості чинив певну виховно-комунікативну дію: сприяв естетичному, моральному вихованню, етнокультурній інтегрованості.

Німецький дослідник М. Беме так писав про танцювальну музику старовинних німецьких танців: «Ціле Середньовіччя співав німецький народ під свої танці ... Тільки після середини XVII століття, з розвитком інструментальної музики в театрі і церкві, замовкла старовинна танцювальна пісня, і її місце зайняли інструментальні танці». Доповнюючи своє висловлювання, дослідник німецької народної творчості помічав: «...у дитячих хороводах збереглася велика подібність до кругових танців пізнього Середньовіччя, з народним танком» [3, с. 245–247].

На думку Й. Больте, «характер танцювальної мелодії залежав від певного виду музичного інструменту». Так, у 1653 р. під час сільських розваг були популярні і використовувалися найчастіше: волинка, шарманка, ксилофон, варган, губна гармошка і сопілка. Разом із цим грали, передусім, на скрипці, яка поступово витіснила арфу – старовинний національний музичний інструмент, а також бубон, литаври, свисток і дудку [4]. Обов'язковим при виконанні цих і багатьох інших народних танців є їх музичний супровід (спів, зазвичай із використанням музичних інструментів). Музика, що є одним із видів мистецтва, що відбиває дійсність у звуках, художніх образах, впливає на психіку, як дорослої

людини, так і дитини. Згідно з психолого-педагогічним дослідженнями В.Й. Довлінга про дитячий музичний розвиток, процес вrostання дитини в навколишню музичну культуру можна порівняти з вивченням власної мови і розвитком мовних здібностей, які складають базу для навчання чогось нового [7].

Кожна музична культура має свій звуковий ідеал, свої форми ладів. Так, німецьким народним пісням властива висока поетизація усіх сторін народного життя, включаючи і виховання підростаючого покоління. Гносеологічна функція народних пісень мала багатий педагогічний потенціал і позитивно впливала на процес історико-культурного формування особистості.

Іншим яскравим прикладом народної поетичної творчості, що утілює в собі події народного життя, □ праця, свята і тому подібне, сприяючим прищепити у людини любов до прекрасного, виробити естетичні смаки і погляди, являється загадка і народна казка. Розвиваючи мислення дитини, привчаючи його аналізувати предмети і явища навколишньої дійсності, загадки і казки виконують освітньо-виховну функцію естетичного та етнокультурного розвитку маленької людини. Так, у процесі активної розумової діяльності діти отримують відомості про природу, про людину, про тварин. Загадки і казки розвивають пам'ять дитини, його образне мислення, естетичні смаки та почуття, навчають порівнювати ознаки різних предметів і знаходити в них загальне. Вони □ плід усної народної творчості, є комбінованим засобом дії на дитячу свідомість, що сприяє формуванню основ теоретичного творчого мислення.

Аж до середини XVIII ст. роль народної казки у справі виховання молодого покоління була недостатньо оцінена німецькими педагогами. Так, лейпцігський професор літератури Й. К. Готтшед спирався на шкідливий вплив народної поезії на підставі її ірраціональних і фантастичних елементів. У цей же час швейцарський учений И. Я. Бодмер захищав те, що відкидав його німецький колега (у роботах "Критична стаття про дивовижне в поезії і зв'язку з вірогідним", "Дивовижне в поезії", 1740 р.). Розбіжності, які виникли між ученими сприяли інтересу німецьких педагогів до народних казок, тому що саме казки сприяють розвитку в молодшому віці рис характеру дитини, її смаків, ставлення до навколишнього світу. Німецькі вчені та педагоги тим самим підтвердили тезу про те, що казки є літературою для дітей [6, с. 24].

У народному красномовстві, або казковій мові, виробилися і закріпилися свої норми живого мовного стилю, бо саме в усній вимові оживає казка. Підростаючому поколінню потрібна атмосфера невичерпного, нескінченного духовного спілкування, заохочення і стимулювання його

здатності до відчуття, співпереживання, атмосфера, інструментом створення якої виступає хороша казка, що виховала естетичне і творче начало, кращі людські якості у багатьох поколінь людей.

З давніх часів народна художня творчість – це перше, з чим знайомиться людина, прийшовши в цей світ. Світ речей, що створюється народом-художником як розумне і цілісне середовище, що не пригнічує людину, а служить їй, здатний естетично підвищувати і формувати здорове світосприйняття, правильні естетичні уявлення. Художня народна творчість стає усвідомленням приналежності до конкретної етнічної спільності, свідомим відображенням етнічного буття, втіленням національно-культурних традицій, бо ядро характеру народу відтворюється від покоління до покоління саме завдяки спадкоємності етнічної культури, що засвоюється за допомогою спільної мови, історичного минулого, традицій і іншого, тобто ціннісним орієнтаціям, що сприяють усвідомленню членами етносу своєї етнічної самосвідомості.

Кінцевою метою різних прикладів народно-художньої творчості завжди було і є виховання. Бо, з одного боку, воно містить педагогічну ідею, а з іншого – виховує і несе в собі освітні функції: оповідає про засоби, методи виховного впливу, що відповідають уявленням народу, характеризують особу або явища, наставляють і повчають... [1, с.62-63].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, народна педагогічна культура, що здійснює зв'язок між поколіннями і використовує цю духовну енергію, забезпечується вихованням. Чим ефективніше процес виховання, тим вище загальний духовний прогрес особи, усієї людської спільності. Народні свята, звичаї і обряди, художня творчість це істотна частина духовної культури народу, що відбиває його світовідчуття в різні періоди історичного розвитку. За допомогою передачі соціокультурної інформації у вигляді обрядів, звичаїв, ігор, свят і так далі відбувається процес акумуляції суспільно-культурної інформації, накопиченої людством упродовж багатьох віків, внаслідок чого ціннісна система народної художньої творчості виступає втіленням національно-культурних традицій естетичної і етнічної свідомості особи.

Література

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 224 с.
2. Bausinger H. Volkskultur in der technischen Welt / H. Bausinger. – Frankfurt/Main: Campus-Verlag, 1986. – 196 s.
3. Bohme F. M. Geschichte des Tanze in Deutschland: Beitrag zur deutschen Sitten-, Literatur- und Musikgeschichte / F. M. Bohme. – Hildesheim : Olms – Leipzig, 1886. – 617 s.

4. Bolte J. Alte und neue Lieder: mit Bildern u. Weisen. – 1. Aufl / J. Bolte . – Frankfurt am Main : Insel-Verlag, 1974. – 218 s.
5. Das große Buch der deutschen Volkspoesie. Reime, Rätsel, Sprüche, Lieder und Balladen aus X Jahrhunderten. – Köln : Gustav Lübbe Verlag GmbH, 1989. – S.8.
6. Deutsche Volksmärchen. – Leipzig : Insel Verlag, 1985. – S.7.
7. Duden «Das große Wörterbuch der deutschen Sprache»: in 10 Bänden. Bd.10./hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – 3. Aufl. – 1999. – Mannheim; Leipzig: Wien; Zürich: Dudenverl. – S.4338-4339.
8. Fuchs H.-W. Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. – Opladen: Leske + Budrich, 1997. – S.19.
9. Langenscheidts Großwörterbuch: Deutsch als Fremdsprache. – M. : Изд-во Март, 1998. – 989 с.
10. Oetke H. Der deutsche Volkstanz / H. Oetke . – Wilhelmshaven : Heinrichshofen Literaturangaben, 1981. – 375 s.
11. Religionsunterricht der Zukunft: Aspekte eines notwendigen Wandels/Reinhard Ehmman. – Freiburg; Basel; Wien : Herder, 1998. – S.109.

Гордієнко С.

*– ст. викладач кафедри фонетики та практики англійської мови
Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»*

УДК 37.013

ОПТИМІЗАЦІЯ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ АДЕКВАТНИХ СУЧАСНИМ УМОВАМ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

У статті досліджується проблема оптимізації в освіті, яка має сприяти створенню адекватних умовам сучасного розвитку суспільства форм і методів навчання та виховання особистості, підготовки нових спеціалістів.

Ключові слова: *оптимізація в освіті, управління педагогічним процесом, інновації в освіті, реформування та модернізація освіти, формування нової особистості.*

Гордиенко С.

*– ст. преподаватель кафедры фонетики и практики английского языка
Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

ОПТИМИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНЫХ СОВРЕМЕННЫМ УСЛОВИЯМ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье исследуется проблема оптимизации в образовании, которая будет способствовать созданию адекватных условиям

современного развития общества форм и методов обучения и воспитания личности, подготовке новых специалистов.

Ключевые слова: *оптимизация в образовании, управление педагогическим процессом, инновации в образовании, реформирование и модернизация образования, формирование новой личности.*

Gordiyenko S.G.

– senior lecturer of the department of English phonetics and practice Horlivka Institute of Foreign Languages SHEE “Donbass State Pedagogical University”

OPTIMIZATION IN EDUCATION AS A FACTOR OF CREATING ADEQUATE TO MODERN CONDITIONS FORMS AND METHODS OF TRAINING AND UP-BRINGING

The article investigates the problem of optimization in education which will contribute to creating the personality educational and upbringing forms and methods which are adequate to the modern community conditions.

Key words: *optimization in education, pedagogical management, innovations in education, reforming and modernization of education, a new personality moulding.*

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція України до європейського та світового співтовариства ставить нові вимоги до освіти, що потребує модернізації національної системи освіти та визначення новітніх концепцій виховання підростаючого покоління молодих людей, здатних діяти в нестандартних ситуаціях, творчо мислити й самостійно приймати рішення. Але українське суспільство, як зазначає В.Кремень, чітко не усвідомлює, чому, що і як слід змінювати в освіті. Зумовлено це часто нерозумінням суті сучасних цивілізаційних змін і вимог до людини, нездатністю розглядати розвиток освіти в контексті підготовки людини до життя саме у XXI столітті [5, с.5].

Підвищення якості освіти й виховання, за визначенням науковців, певною мірою залежить від максимальної оптимізації всього навчально-виховного процесу, інтеграції науки в сучасних навчальних закладах. Практика ж підготовки спеціалістів свідчить про недостатню увагу цій проблемі та виробленню механізмів застосування оптимальних методів з метою підготовки спеціалістів та формування особистості. Сьогодні існує суперечність між реальною потребою у висококваліфікованих спеціалістах, спроможних бути компетентними в нових умовах, і відсутністю потрібних умов для підготовки таких спеціалістів. Розв'язанню цих суперечностей має сприяти оптимізація навчально-виховного процесу, тому виникає необхідність у розробці спеціальної педагогічної системи, її інтеграції в сучасні навчальні заклади.

Формування цілей статті (постановка завдання). Вважаємо за необхідне провести аналіз основних фундаментальних робіт вчених, які вивчають окреслену проблему. На наш погляд, доробок педагогів минулого та сучасних учених стане підґрунтям у розробці системи оптимізації в освіті, яка буде сприяти покращанню підготовки фахівців нового покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема оптимізації в освіті існувала і в радянській педагогіці. Теорія та практика оптимізації в освіті була розроблена Ю.Бабанським та його школою (О.Алфьоров, О.Моїсєєв, Г.Победоносцев, М.Поташник).

У сучасних наукових дослідженнях проблему оптимізації в освіті розробляють такі вчені, як А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Бондар, О.Киричук, В.Кремень, В.Лутай, Н.Ничкало, В.Паламарчук. Цій проблемі приділяють увагу в своїх працях А.Кузьмінський та В.Омеляненко. В.Кузь, Є.Сулима досліджують процеси інноваційного розвитку, модернізації освіти, нової освітньої парадигми. Важливу роль в оптимізації в освіті відіграє управління педагогічним процесом та науково-методична робота в навчальному закладі, критерії якої розробив І.Жерносек.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт та публікацій, що стосуються означеної нами теми, вона залишається актуальною як одна з базисних напрямів педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для окреслення ключової сутності нашого дослідження звернемося до визначення поняття «оптимізація», яке тлумачиться як прогресивний напрям в освіті. Оптимізація (лат. optimum – найкраще) в педагогіці – це: 1) управлінська теорія та методика, яка забезпечує раціональну, з урахуванням умов і можливостей, підготовленості учнів, соціального замовлення, соціокультурного середовища, характеру взаємодії суб'єктів та інших чинників, побудову навчально-виховного процесу, аби він давав найкращі за даних умов результати; 2) вид управління педагогічним процесом, який передбачає науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого варіанту завдань, змісту і технології навчання й виховання з позиції критеріїв оптимальності [3, с.609].

Наукова зацікавленість у вивченні проблеми оптимізації основ навчання та виховання дітей і молоді припадає на другу половину минулого століття. В радянській педагогіці оптимізація навчання

висвітлюється в тісному взаємозв'язку з проблемами наукової організації праці. Відомий педагог Ю.Бабанський стверджує, що ці процеси тісно взаємопов'язані. Оптимізація процесу навчання передбачає не тільки наукову організацію праці педагога, а й наукову організацію навчальної діяльності школярів. Причому наукова організація праці спрямовується не просто на підвищення її ефективності, а на досягнення саме оптимальних, тобто найкращих для даних умов, результатів. Тому оптимізація спирається на наукову організацію праці педагогів і учнів, орієнтовану на досягнення максимально можливих у конкретних умовах результатів [2, с.56].

Формування та визначення поставленої проблеми спирається на вже існуючі теорії, які служать основою для подальших думок та висновків.

Сьогодні філософія освіти визначає таке завдання оптимізації, як формування людини, яка б краще поєднувала досягнення своїх індивідуальних інтересів з усією системою суспільства.

У сучасну епоху гострої інформаційної кризи в освіті й пізнанні загалом стало неможливим засвоєння всієї інформації про зміст будь-якої науки. Тому при оптимізації в освіті найбільшу увагу слід звернути на так званий діалектичний принцип «відповідності». Суть цього принципу полягає в тому, що закони попереднього етапу розвитку науки розуміються як спрощені, ідеалізовані форми прояву сучасних, більш складних законів. Принцип відповідності відіграє в наш час дедалі більшу роль у вирішенні найгостріших проблем філософії освіти [8, с.609].

У світлі нового педагогічного мислення проблема набуває значної ваги. Увага українських учених до оптимізації, виявлення адекватних сучасним умовам життя форм і методів навчання та виховання, пошуки шляхів формування нової особистості – все це обумовлює наукову та практичну зацікавленість питанням.

Коли йдеться про оптимізацію навчання, маються на увазі, перш за все, зміни в змісті навчання, його осучаснення, більш практична спрямованість, наближення до змісту європейської освіти. Пріоритетними напрямками в освіті сьогодні, на думку науковців, стають особистісна зорієнтованість і гуманістична спрямованість навчання й виховання, максимальна індивідуалізація навчального процесу, створення належних умов для саморозвитку особистості й реалізації її природних задатків.

Оптимізація неможлива без інновацій в освіті. Цій проблемі присвячена значна кількість досліджень, ми ж зупинимося лише на дослідженні В.Андрущенка, який стверджує, що шляхи подальшого цивілізаційного розвитку освіти проходять в значно триваліші терміни і здійснюються кропіткою працею мільйонів працівників, належною

суспільною організацією та залученням високого інтелекту, переосмисленням досвіду провідних країн світу, зусиллями політичної еліти, на плечах якої лежить основна відповідальність за майбутнє народу, нації, держави [1, с.5].

Учений окреслив шість умов розвитку інноваційної освіти. Першим і головним питанням є забезпечення її належного фінансування. Другою умовою є наближення змісту освіти до сучасної науки. Третя умова – відмова від адміністративного керування галуззю й перехід до її реальної демократизації. Четверта умова – запровадження принципово нової моделі академічного міжнародного співробітництва. П'ятою умовою є активізація впровадження високих інформаційних технологій. Остання умова передбачає впровадження мовних стратегій, що є справою суперактуальною (вільне володіння кількома мовами) [1, с.8-12].

За останні десять років у навчальному середовищі в контексті глобальних тенденцій спостерігаються такі зміни:

- масовий характер постійного навчання та його неперервність як нова якість;
- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього середовища до потреб та запитів особистості;
- орієнтація на особистість учня, забезпечення можливостей розкриття здібностей та обдарувань [9, с.3].

Процес оптимізації в освіті відбувається постійно. Сучасна організація освітньої діяльності потребує:

- забезпечення підвищення якості освіти, враховуючи, що значення вчителів як інструкторів зменшуватиметься, водночас зростає їхня роль як методистів, консультантів, порадників і наставників учнів, взірців для наслідування, як оцінювачів та інтерпретаторів знань;
- безперервного професійного розвитку вчителів відповідно до нової ролі, що передбачає і вміння ефективно використовувати нові технології;
- диверсифікації освіти в масовій школі, що формує випускника нового типу; переходу вищої освіти до концепції «освіта впродовж життя»;
- інтеграції освіти, науки і виробництва [6, с.28].

Отже, настає час зміни в змісті освіти й визначення, що вчитель – це не джерело знань, а посередник між учнем і знанням, котрий і сам потребує постійного навчання. Освіта має трансформуватися у двобічний процес взаємного інформаційного обміну між учителями і учнями –

процес, який ґрунтується на принципі взаємного навчання в спільній, освітній, дослідницькій та практичній діяльності [Там само, с.31].

Говорячи про досягнення мети оптимізації в освіті, вчені, зокрема В.Луцай, наголошують на широкому застосуванні проблемних методів навчання. Специфічно педагогічні проблеми полягають у тому, що педагог знає, як їх вирішувати, а для учнів вони є проблемою. Але педагог повинен попередньо дати учням знання про методи вирішення проблем. Особливого значення набуває так зване колективне вирішення поставлених педагогом проблем. Такий пошук може здійснюватися на принципах діалогу різних точок зору.

Уже в старших класах, а у вищому навчальному закладі ще значно більше, треба ставити перед учнями, студентами ті важливі проблеми, які є дискусійними в сучасній науці. Що ж стосується студентів, то їх треба якомога скоріше підключати до вирішення наукових проблем, які безпосередньо розробляються викладачами даної кафедри вищого навчального закладу [8, с.610].

На практиці можуть бути обрані різні стратегії, способи, технології досягнення передбачуваного результату. Науковці пропонують застосовувати метод проектів. Проекти можуть бути різноманітними. Наприклад, проект «Школа майбутнього», мета якого – модернізація наявних та впровадження сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх інформаційних технологій. Або проект «Сучасний педагог». Його мета полягає в модернізації навчально-виховного процесу відповідно до світових тенденцій, підготовки і підвищенні кваліфікації працівників освіти з питань використання новітніх інформаційних технологій, впровадженні передового педагогічного досвіду [9, с.7].

Для оптимізації освіти однією з головних проблем є формування сучасної людини, яка б могла більш-менш оптимально вирішувати найгостріші суперечності, що виникають на усіх рівнях соціальної організації людства – починаючи від «Я» і «Ти», закінчуючи організацією людства загалом. Ця проблема є дуже складною, що призвело до появи безмежної кількості різноманітних точок зору на її вирішення [8, с.610].

Щоб сформувати таку людину, потрібні справжні майстри педагогічної справи, новатори, які разом зі студентами здатні переосмислити виклики часу в непростій ситуації інформаційної революції.

Знаковою подією, яка буде сприяти оптимізації в освіті та підготовці педагогічних кадрів, стало прийняття членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи стратегічного документа –

Педагогічної Конституції Європи. Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи В. Андрушенко у доповіді форуму зазначив, що Педагогічна Конституція визначає духовну платформу формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Це відповідь на вимоги часу, пошук ресурсів, шляхів і технологій взаєморозуміння і співпраці. А Голова Комітету Європарламенту Доріс Пак високо оцінила ідею аксіологічної платформи для формування нового європейського вчителя і висловила пропозиції щодо імплементації Педагогічної Конституції у європейський педагогічний простір.

У зарубіжних країнах новим концептуальним орієнтиром освіти стає компетентнісний підхід до формування змісту освіти. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Тож у багатьох європейських країнах переглянуто та внесено зміни до навчальних програм.

Критеріями якісного функціонування системи освіти є науково-методична культура навчального закладу, яка включає в себе оптимальне визначення мети та завдань управлінської науково-методичної культури на певний період. Це означає відповідність мети і завдань інструктивно-методичним вимогам; перспективний досвід; конкретні умови, рівень знань, умінь, навичок культури педагогічних кадрів; нерозв'язані проблеми навчально-виховного процесу в навчальному закладі; вибір оптимальних форм і методів, адекватних сучасним цілям і змісту управлінської культури науково-методичної роботи [4, с.29].

А. Кузьмінський та В. Омеляненко визначають, що вибір оптимальних варіантів навчального процесу передбачає в діях педагога дотримання певних етапів:

- 1) чітке формування дидактичних завдань відповідно до певних форм організації навчання;
- 2) вибір і конкретизація змісту навчання;
- 3) вибір найбільш доцільних форм організації навчання;
- 4) визначення доцільних методів та засобів навчання;
- 5) забезпечення планування навчального процесу;
- 6) створення сприятливих санітарно-гігієнічних умов для проходження навчального процесу;
- 7) забезпечення керівництва навчальним процесом на уроці на достатньому науковому рівні;
- 8) аналіз результатів навчальної діяльності з метою її корегування у перспективі [7, с.109-110].

У літературі зустрічаються пропозиції створення дослідницьких центрів, в яких були б досвідчені та талановиті науковці, здатні до нових системних ідей стосовно оптимізації в освіті, наближення її до європейських стандартів.

Нерідко результативність реформування та оптимізації в освіті помилково визначається за формальними показниками: кількість методичних розробок, проведених заходів (науково-практичних конференцій, семінарів, педагогічних читань тощо). Окремі показники ще не визначають якості та ефективності оптимізації без поєднання з іншими показниками. Головне – творча самореалізація особистості студентів, їх компетентність у різних видах діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Наукові дослідження та педагогічна практика показують, що процес успішного вирішення завдань оптимізації в освіті відбувається поступово і проходить декілька етапів: визначення задач, виявлення можливих джерел оптимізації, систематизація потрібної інформації, висновки про доцільність використання необхідних форм і методів. Оптимізація в освіті передбачає кардинальну професійну модернізацію вітчизняної науки та освіти до системи неперервної освіти та створення й розвиток інноваційної діяльності.

Важливим аспектом, пов'язаним з оптимізацією, є розробка та впровадження нових стандартів, концепцій, форм та методів. Досвід засвідчує, що їх розробка – це навіть не половина, а лише частка справи. Основною проблемою є виконання наукових розробок і впровадження їх у практику.

Оптимізація в освіті має проводитися згідно з чіткою концепцією реформування освіти. Суттєвих змін потребує перегляд багатьох освітньо-професійних програм, способів і засобів, здатних забезпечити оновлення та покращення результатів підготовки майбутніх фахівців. Оптимізація в освіті передбачає демократизацію в навчальних закладах, ставлення до учнів і студентів як рівноправних партнерів у навчальному процесі.

Одним із завдань оптимізації є забезпечення вищих навчальних закладів висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами, які були б не байдужими до інновацій в освіті, підготовці студентів до роботи та життя в нових умовах.

З метою оптимізації в освіті важливо залучити громадськість, створити навколо освітнього закладу мережу ефективного соціального партнерства.

Таким чином, для того, щоб досягти поставлених задач, необхідно змінити вектор мети всієї освіти: від інформаційної фактологічної

педагогіки перейти до педагогіки методологічної, здатної прищепити студентам перш за все навички та методологію засвоєння нових знань, щоб необхідний мінімум студент отримував сам та навчився здатності досягти поставленої мети.

Оскільки актуальність проблеми оптимізації в освіті не викликає сумніву, доцільним буде подальше дослідження проблеми, вивчення та систематизація досвіду окремих навчальних закладів.

Література

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – №3. – С. 5 – 13.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения, Общедагогический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 252 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень: Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Жерносек І. Критерії управлінської культури науково-методичної роботи ЗНЗ / І. Жерносек // Шлях освіти. – 2009. – № 3 – С. 27 – 31.
5. Кремень В.Г. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2011 – № 2. – С. 5 – 13.
6. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В.Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28 – 35.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
8. Лутай В.С. Оптимізація в освіті / В.С. Лутай // Енциклопедія освіти / АПН України, Гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 609 – 610.
9. Сулима Є. Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації вищої освітньої системи / Є. Сулима // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 3 – 8.

Костецька М.

– аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

УДК 371:316.75

ОСВІТА В СИСТЕМІ ІДЕОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ

У статті мова йде про розвиток і місце освіти у різних соціально-економічних систем, вплив панівної ідеології на формування світоглядних позицій суб'єктів.

Ключові слова: освіта, режим, тоталітаризм, демократія, розвиток.

Костецкая М.

– аспірант Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

В статье речь идет о развитии и месте образования разных социально-экономических систем, влиянии господствующей идеологии на формирование мировоззренческих позиций субъектов.

Ключевые слова: образование, режим, тоталитаризм, демократия, развитие.

Kostetska M. V.

– post-graduate student Drohobytch Ivan Franko State Pedagogical University

EDUCATION IS IN SYSTEM OF IDEOLOGICAL PRINCIPLES

In the article the question is about development and place of education different socio-economic systems, influence of dominating ideology on forming of world view positions of subektmis.

Keywords: education, mode, totalitarianism, democracy, development.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Для кожної країни освіта є наріжним каменем її розвитку. Як відомо, протягом багатьох років Україна перебувала у складі СРСР, який, зі свого боку, характеризувався тоталітарним режимом, що проникав в усі сфери життя суспільства. Стосувалося це й науки та освіти. Слід зазначити, що в тоталітарному режимі освіта є повністю пов'язаною з ідеологією.

Ідеологія – система теоретичних форм суспільної свідомості, що водночас виступає як свідомо визначена форма духовного життя. «Ідеологія, як зазначається в тій же «соціальной філософії», є конкретно-історичним системним відбиттям суттєвих сторін соціальної дійсності та виступає формою національної, класової або групової свідомості та

самосвідомості, системою прийнятих цінностей, в яких визначені докорінні інтереси нації, класи, групи, їх позиції по відношенню до інших націй, класів, держав, історично-суспільного розвитку, інших ідеологій» [2, с. 55].

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. Цій проблемі присвячено низку праць науковців. Серед них В. Андрущенко, В. Кремень, Р. Авербух, К. Гаднелєв, В. Луговий, Г. Дмитренко, А. Мельник та інші. У роботах цих та інших вчених (М. Хайдеггер, М. Джилас) розкриваються ідеологічні основи розвитку освіти, вплив на неї соціально-економічних формацій, висвітлюються питання структуризації освітніх систем, їх управлінські сегменти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Полягає у змістовому розкритті ідеологій, які впливають на становлення освіти як системи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У тоталітарному режимі освіта тісно пов'язана з ідеологією. При нормальному (стійкому) стані суспільства кордон між освітою та ідеологією провести вкрай важко, їх злитність є умовою існування освітньої сфери як найважливішого механізму відтворення всієї суспільної системи. Але в ситуації кризи або краху суспільної системи злитність освіти та ідеології може стати смертним вироком першому.

У тоталітаризмі освіта практично витіснена і підмінена ідеологією. Традиційно шкільний (і, частково, університетський) предмет влаштований як матеріал, що висвітлений у наукових фактах і знаннях. Сам же набір предметів, їхня послідовність, набір предметних тем і знань, контролювався сферою ідеології.

В основі тоталітарної ідеології розгляд історії як закономірного руху до певної мети (світове панування, побудова комунізму і тощо).

Центром тоталітарної системи є вождь, який і керує всіма сферами суспільного життя. Він оголошується наймудрішим, непогрішним, справедливим, невпинно думає про благо народу. Саме така особистість і концентрує у своїх руках усю повноту влади.

Енциклопедія дає таке визначення: «Влада – це авторитет, який має можливість підкоряти своїй волі, управляти чи розпоряджатися діями інших людей. Влада передусім необхідна для організації суспільного виробництва, котре неможливе без підкорення учасників єдиній волі, а

також для регулювання взаємовідносин між людьми, які є пов'язаними життям у суспільстві» [4, с. 423].

Поняття „влада”, як було зазначено раніше, завжди присутнє поруч з поняттям „державна”, на чолі якої стоїть вождь. Влада – основна частина державного устрою, його управління, а без поняття держави було б неповним і незрозумілим поняття влади. Отже, як видно, ці поняття нерозривні і пов'язані між собою. Тому, розглядаючи характер взаємин освіти і влади, завдяки якій відбувається управління освітою, доводиться розглядати характер взаємодії освіти і держави, яку уособлює певний лідер.

За тоталітарного режиму стосунки освіта – і влада мають такі тенденції: 1) освіта повинна служити справі просвіти населення, пояснювати переваги і необхідність нового державного ладу, нагадувати про користь і важливість нових державних перетворень. 2) освіта повинна займатися своїми прямими обов'язками – допомагати створювати новий державний устрій за допомогою своїх знань, досвіду, компетентності.

Тоталітарний режим покладав на освіту великі надії. Згідно з тоталітаризмом, освіта повинна надихати населення нової держави своїми відкриттями, підтверджуючи правильність панівного ладу підвищенням ефективності своєї роботи, а також давати нові, неймовірні перспективи економічного зростання і зростання добробуту.

Тоталітарний режим завжди фінансував освіту та науку, адже вони виступають основою виробництва.

Одна з точок зору на предмет ставлення науки до виробництва була висловлена в статті М. Хайдеггера. Його точка зору заснована на тому, що «науковий процес дійсно є виробництвом. Причому під науковим процесом розуміється саме процес дослідження. А дослідження, зі свого боку, не тому виробництво, що «досліджувана» робота здійснюється в інститутах, а навпаки, інститути необхідні тому, що сама наука як дослідження має характер виробництва» [9, с. 99].

Та часом наукові дослідження приходили до заперечення тоталітарної влади, що могло призвести до бунту в суспільстві, тому такі наукові дослідження лідер тоталітарного режиму завжди тримав під контролем. Такий контроль часто здійснювався репресивними засобами.

Таким чином, тоталітаризм, з одного боку, закликав під свої знамена майстрів культури та науки, а з іншого – відкидав і висилав з країни велику групу неугодних йому мислителів, які ставили під питання пряmolінійні гасла цієї епохи і своїми сумнівами «заважали будувати новий світ».

Ще однією ознакою тоталітаризму було приховування реальної діяльності вченими. За умов тоталітарного режиму не можна було сказати правду відкрито, але вдавалося зробити це в обхід цензури, коли автор приховував в ідеологічній рамці істинний сенс своєї роботи.

Головними ознаками відносин освіти (яка включає у себе викладання в різних навчальних закладах та наукову діяльність) і держави (вождя) були такі явища, що відбувалися в суспільно-політичній сфері:

- Влада витрачає значні кошти на розвиток наукової бази та отримання нових наукових відкриттів з метою розвитку виробництва.

- Влада має тотальний контроль над всіма освітніми закладами, розробками програм згідно з ідеологією тоталітаризму.

Також, як зазначає К. Гаднелєв, «для тоталітаризму є характерною монополія влади на інформацію, повний контроль над ЗМІ, крайня нетерпимість до всякого інакомислення, розгляд ідейних опонентів як політичних супротивників» [5, с. 8].

Цей порядок усуває громадську думку, замінюючи її офіційними політичними оцінками. Заперечуються загальнолюдські основи моралі, а сама вона підпорядковується політичній доцільності і, по суті, руйнується.

Всіляко придушуються індивідуальність, оригінальність у думках, поведінці, одязі тощо. Культивуються стадні почуття: прагнення не виділятися, бути як усі, зрівняльність, а також низинні інстинкти: класова і національна ненависть, заздрість, підозрілість, доноси тощо. У свідомості людей посилено створюється образ ворога, з яким не може бути примирення. Всіляко підтримуються бойові настрої, атмосфера секретності, надзвичайного стану, що не допускає розслаблення, втрати пильності. Все це служить виправданню командних методів управління і репресій, які є притаманними і освіті.

Свою програму розвитку й контролю суспільства вождь тоталітарного режиму впроваджує за допомогою ідеології через освіту, яка виступає зряддям.

«Політична система, а точніше, партійно-державна організація суспільства, є стрижнем, фундаментом всієї соціальної та економічної організації, яка відрізняється жорсткою ієрархічною структурою» [3, с. 303]. Ядром тоталітарної політичної системи виступає гранично централізований політичний рух за новий порядок на чолі з партією нового, тоталітарного типу. Ця партія зростається з державою і концентрує у собі реальну владу в суспільстві. Забороняються будь-яка політична опозиція. Водночас тоталітарна політична система претендує на вираження народної волі, втілення вищої народності, або демократії вищого типу. Вона використовує форми демократії передбачаючи

прийняття рішень без голосування на основі безпосередньої реакції учасників зборів і створюють видимість всенародної підтримки, але не дозволяють здійснювати реальний вплив на процес прийняття рішень. Як зазначає М. Джилас, «за допомогою псевдodemократичних інститутів влади забезпечується висока формальна мобілізація і партиципація (участь), наприклад 99,9 % участь у виборах. Відповідно, тільки влада призначає посадовців в освітніх закладах, які постійно повинні звітувати керівній державній партії» [6, с. 218].

До власне політичних рис тоталітарного суспільства відносять також наявність потужного апарату соціального контролю і примусу (служба безпеки, армія, міліція тощо), масовий терор, залякування населення, які використовуються й при управлінні освітою. Слепа віра і страх – головні ресурси тоталітарного управління.

Тоталітаризм намагається створити адекватну собі соціальну структуру. Робиться спроба сформувати «нову людину», визначальними рисами якої є безмежна відданість ідеології й вождям, старанність, скромність у споживанні, готовність на будь-які жертви заради «спільної справи».

За словами А. Мельника, «встановлюється монополія держави на розпорядження всіма найважливішими суспільними ресурсами і самою людиною» [7, с. 170 – 171].

Освіті при тоталітарному режимі виділяється особливе місце у житті суспільства, а тому запроваджується централізований контроль над її управлінням. Зокрема, в освітній та науковій сферах відбуваються жорсткі покарання тих вчених та викладачів, винаходи яких суперечать ідеології лідера.

До того ж, тоталітарний режим не дає розвиватися жодним духовним сферам суспільства – науці, культурі, освіті, а завжди нав'язує ідеологічно визначений розвиток суспільства.

Протилежним йому є демократичний режим, який відрізняється свіжою інноватикою та плюралізмом у сфері управління освітою.

Демократія – одна з форм державної влади (типів політичного режиму), яка характеризується офіційним визнанням: 1) народу як джерела влади, 2) принципу підпорядкування меншості більшості, 3) політичної свободи і рівноправності громадян.

У довідковій літературі трапляються спрощені визначення демократії, до яких слід ставитися критично. Як приклад можна навести таке визначення: демократія – «форма державного устрою, при якому здійснюється правління народу».

Визначення це є невдалим, як мінімум, за трьома позиціями: по-перше, поняття «форма державного устрою» в політичній науці міцно закріпилося за територіальним або національно-територіальним устроєм держави, по-друге, демократія, за рідкісним винятком, – це влада політичної еліти, тобто влада майже завжди від імені народу, іноді – для народу, але майже ніколи – самого народу, по-третє, «правління народу», тобто безпосереднє керування всім народом, взагалі можливе хіба що в далекому майбутньому.

Демократичний режим можна охарактеризувати так:

- Суверенітет народу – визнання цього принципу означає, що джерелом влади є народ, саме він вибирає своїх представників влади і періодично їх змінює. Ця ознака стосується і освіти. Керівники ВНЗ у демократичних державах є представниками народу. У тоталітарному ж режимі всім править одна людина – вождь.

- Періодична виборність основних органів влади дає змогу забезпечити чіткий легітимний механізм спадкоємності влади. Державна влада народжується з чесних демократичних виборів, а не за допомогою військових переворотів і змов. Люди обирають президента та парламент, які, своєю чергою, обирають керівників університетів.

Влада обирається на певний і обмежений термін. У тоталітарному режимі влада не обирається, а концентрується в одних руках.

- Загальне, рівне і таємне виборче право. Вибори передбачають наявність реальної змагальності різних кандидатів, альтернативність вибору, реалізацію принципу: один громадянин – один голос. Інколи вибори відбуваються і в університетах.

- Конституція, закріплює пріоритет прав особистості над державою і забезпечує схвалений громадянами механізм розв'язання спорів між особистістю і державою. У кожному навчальному закладі також є свої закони та правила. У тоталітарному режимі держава стоїть над суспільством, законом і освітою.

- Принцип поділу влади (на законодавчу, виконавчу і судову) в побудові державного апарату. У межах університетів існує також поділ певних повноважень. Деякі посадовці керують науковими відділами, інші – освітянськими, які, зі свого боку, теж мають свої підрозділи. У тоталітаризмі вся повнота влади (законодавча, виконавча і судова) належить одному лідерові.

- Гарантія основних прав людини. Політологи виділяють три групи прав, з якими асоціюється зростання громадянськості: «цивільні (рівність всіх громадян перед законом, свобода слова, віросповідання, свобода змінювати місце проживання); політичні (право обирати і бути обраним,

свобода голосування, право створювати свої організації); соціальні (право людини на мінімальний стандарт благополуччя, право мати забезпечені умови життя і гарантії соціального захисту). Соціальні права реалізуються державою через соціальні програми. Особисті та групові свободи захищені незалежною, позапартійною судовою владою» [8, с. 51].

- Політичний плюралізм (від лат. *Pluralis* – множинний), що дає змогу легально діяти не тільки політичним і суспільним рухам, які підтримують політику уряду, а й опозиційним партіям і організаціям. У тоталітарному режимі реально існує лише одна партія.

- Свобода вираження політичних суджень (ідеологічний плюралізм) і свобода формування асоціацій, рухів доповнюється різноманіттям різних джерел отримання інформації, незалежними ЗМІ.

У тоталітаризмі ж існує жорстка цензура і ЗМІ аж ніяк не є незалежним.

На думку більшості політологів, при демократичному режимі на перший план, поряд з плюралізмом, виступає лібералізм, який передбачає розширення прав і свобод громадян, рівність прав громадян на участь в управлінні державою, свободу створення політичних партій та інших об'єднань для вираження своєї волі, свободу думок, право на інформацію і на участь в конкурентній боротьбі за заняття керівних посад у державі.

Політика лібералізму притаманна і освіті. Єдиною обов'язковою попередньою умовою для отримання права на вищу освіту є успішне закінчення програми середньої школи, яка у більшості випадків вимагає 11 років навчання (4 – у початковій школі, 5 – в основній, 2 – у середній).

Демократизація підвищує участь у діяльності середніх шкіл місцевих органів, розширює права самих шкіл та їх колективів, нарешті, спричиняє появу недержавних шкіл, ліцеїв та гімназій. Частина кращих закладів середньої освіти більшою чи меншою мірою інтегрується з університетами, академіями й інститутами. Саме завдяки цьому «формується комплексні, міждисциплінарні проблеми (у тому числі глобальні)» [1, с. 14].

Ще одним принципом демократичної країни та освіти є принцип легітиматії влади. Він передбачає, що система поліархії загалом, і вписані у неї аристократичні (представницькі органи, уряд) і монархічні (президент) елементи піддаються перевірці і критиці за допомогою формальних процедур (референдумів, виборів, відгуків депутатів та інших обраних посадових осіб).

Принцип виборності передбачає, що громадяни делегують (передають) владні повноваження обраній нею особі, яка і здійснює їх від імені виборців. Цей принцип неминуче видозмінює конкретні форми

участі громадян у політичному процесі, фактично виключаючи їх пряме втручання в ухвалення державних рішень і стимулює появу інших форм політичної участі для здійснення індивідуальних або групових інтересів. Відповідно до цього, як зазначав в своїй монографії Г. Щокін, «структура ВНЗ в демократичній державі є дуже різноманітною, але основною ланкою, яка й виконує більшу частину їх завдань, є невеликі, за своїм складом, відділення чи департаменти, керівники яких можуть як призначатися, так і обиратися. Вони та їх колеги вирішують усі питання викладання певної дисципліни й наукові роботи з напряму даного відділення. Вищі ланки (підрозділи, навчальні коледжі і весь заклад) лише затверджують колективні рішення департаменту» [10, с. 208].

Отже, демократичний режим характеризується впровадженням інновацій як загалом, так і в освітній сфері зокрема. Здійснюються якісні зміни, основним напрямом яких є перехід від технократичного, раціоналістичного до більш гнучкого, професійно і особистісно орієнтованого підходу до управлінської освіти, впроваджується менеджмент-освіта, яка дає можливість максимально задовольняти потреби індивіда і запити суспільства, реагувати на їхні зміни. Це освіта, динаміка якої визначається, з одного боку, особливостями ринкової кон'юнктури (а отже, бажаннями і можливостями індивіда), а з іншого, – національними інтересами. Гнучка менеджмент-освіта – це наслідок демократизації освіти і стає життєвою необхідністю через швидкомінливі зміни умов праці і життя.

Вона вирізняється такими особливостями:

- посиленням адміністративних та лідерських функцій;
- визначенням пріоритетів в управлінні, «контрактуалізацією» взаємовідносин уряду та університету, оцінкою цілей та освітнього продукту, використанням індикаторів діяльності;
- орієнтацією на клієнта – споживача, що передбачає «новий фокус» на якості послуг та маркетингу;
- відповідністю якості витраченим грошам (value-for-money), особливою увагою до витрат та доходів. Головним у наданні освітніх послуг за таких умов є розвиток та функціонування ефективної системи планування і менеджменту в усіх інститутах вищої освіти.

Орієнтація на «новий менеджеріалізм» як раціонально мотивована відповідь на демократизацію, доповнюється всезростаючим впливом на університетське врядування «зовнішніх акторів» через своїх представників в органах управління та самоврядування вищого навчального закладу.

Таким чином, тоталітарний режим, про який йшла мова, не сприяє розвитку освіти, навпаки, „глушить” її знаннєві основи, на противагу йому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Демократичний політичний режим зазвичай знаходить відображення у конституціях і законах, що регулюють розвинені форми участі в політичному житті: інститути представницької і безпосередньої демократії, гарантовані громадянські та політичні права і свободи, незалежні засоби масової інформації, партійний плюралізм, що включає різноманітну опозицію влади, поділ влади, широке місцеве самоврядування, гарантії для меншин тощо. Така держава є антиподом тоталітарній державі. Ці два державні режими взаємовиключають один одного. Та все ж ринкові умови демократичного режиму змушують державу зберігати контроль над системою освіти з метою регулювання ринкових відносин у цій даній сфері. Відбувається радикальна зміна (порівняно з тоталітаризмом) принципів і стосунків держави з вищими навчальними закладами. Держава контролює (перевіряє) якість освіти, великою мірою фінансує її, забезпечує демократизацію освітнього процесу та наглядає за дотриманням внутрішніх законів у освітніх закладах.

Подальшої розробки у контексті нашої теми набувають питання інноваційного підходу до кадрового, дидактичного і інформаційного забезпечення розвитку вищої національної освіти, як гарантія інтелектуального зростання нації і соціально-економічного розвитку суспільства.

Література

1. Авербух Р. Н. Интеграционные процессы в образовании: новые горизонты / Р. Н. Авербух, Н. П. Литвинов, Т. В. Мухлаева – Гатчина : Изд-во ЛОИЭФ, 2004. – 169 с.
2. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В. П. Андрущенко М. І. Михальченко – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
3. Арон Р. Демократия и тоталитаризм / Р. Арон. – М. : Изд-во «Текст», 1993. – 494 с.
4. Большая Советская Энциклопедия. – [3-е изд.]. – М. : Эксмо, 2008. – 832 с.
5. Гаднелев К. С. Тоталитаризм как феномен XX века / К. С. Гаднелев // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 3–16.
6. Джилас М. Лицо тоталитаризма / М. Джилас. – М. : Новости, 1992. – 534 с.
7. Мельник А. Ф. Державне регулювання економіки / А. Ф. Мельник. – К. : Знання, 2004. – 358 с.
8. Федоров В. А. Эволюция авторитарных режимов на Востоке / В. А. Федоров. – М. : Наука, 1992. – 199 с.
9. Хайдеггер М. Новая технократическая волна на западе / М. Хайдеггер. – М. : Прогресс, 1986. – 453 с.
10. Щокін Г. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : моногр. / Г. В. Щокін. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Алфімов Д.</i>	3
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРА У ШКОЛІ	
<i>Бельмаз Я.</i>	9
ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
<i>Пономаренко Е.</i>	15
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	
<i>Грицай Н.</i>	19
КОНТРОЛЬ МЕТОДИЧНИХ ЗНАТЬ І ВМІНЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ	
<i>Тристенъ К., Авдей Е.</i>	29
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	
<i>Хоменко В.</i>	38
ВПЛИВ СУЧАСНИХ ПРОЦЕСІВ СВРОІНТЕГРАЦІЇ НА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
<i>Кідіна Л.</i>	43
РОЛЬ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
<i>Перова С.</i>	49
МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН	
<i>Паламарчук Л.</i>	55
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ АСПЕКТ	
<i>Романенко О.</i>	64
НОВІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ З ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<i>Дермельова Н.</i>	71
РОЗВИТОК ТЕМБРОВОГО ПОЧУТТЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ НА ЗАНЯТТЯХ З “ОСНОВ СЦЕНІЧНО-ТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА”	

<i>Nikolaienko O., Ushata T.</i>	79
A SET OF CONDITIONS ENSURING THE EFFICIENCY OF PROSPECTIVE HIGH SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL QUALITIES FORMING	
<i>Кохан І.</i>	85
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
<i>Бартків О.</i>	92
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<i>Гордєєва К.</i>	99
ЦІННОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ	
<i>Ентентєєва Г.</i>	106
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
<i>Вушук Г.</i>	112
CONCEPTUAL COMPETENCE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION	
<i>Гуренко О.</i>	119
ЗМІСТ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	
<i>Калинюк Т.</i>	129
З ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ DSD-ШКІЛ В УКРАЇНІ	
<i>Ковалинська І.</i>	137
СТВОРЕННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	
<i>Сіроїжко С.</i>	143
УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ З МЕТОЮ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
<i>Кокоріна Л.</i>	155
ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ» ВІТЧИЗНЯНИМИ ТА ІСПАНСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ	

Gordienko Y.	164
DEVELOPING STUDENTS' LEADERSHIP POTENTIAL IN THE UNIVERSITIES OF THE USA	
Дзюба К.	169
ПОНЯТИЕ «МОРАЛЬ» В КЛАССИЧЕСКОЙ НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ	
Новикова К.	175
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ ІЗ ЛІДЕРСЬКОЮ ОБДАРОВАНІСТЮ У ВНЗ США	
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА	
Спиров К., Бабенко И.	181
ДИДАТКИТА ДИСТАНЦІОННОГО ОБУЧЕННЯ	
Пащикова Н.	189
ЗНАЧЕНИЕ ЮМОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	
Рудковська І.	198
ВПЛИВ НАРОДНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ НА ПРОЦЕС ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЇЇ ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ (на прикладі німецьких народних традицій)	
Гордієнко С.	206
ОПТИМІЗАЦІЯ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ АДЕКВАТНИХ СУЧАСНИМ УМОВАМ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ	
Костецька М.	215
ОСВІТА В СИСТЕМІ ІДЕОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ	

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.). Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим 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 колонитули, 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 надіслати за адресою: Людмили Анатоліївни Черкашніної, 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 Черкашніної).

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 сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. 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 науковим чи практичним завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омельяненко, 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 англомовних 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 наання 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 О. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

***Пери ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх.** Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет всяких 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 розмішуватися 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. Красзнавчі 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/stati/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. Стилїстика 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 / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укragропромпродуктивність", 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. и 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. тексту В. Клос]. — 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 та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чувєв. — 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/eml/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 ІК

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. 15.; 5. Друк лазерний. Зам. № 820. Накл. 300 прим.

Надруковано в ТОВ «Цифрова типографія»

Адреса: м. Донецьк, вул. Челоскінців, 291а, тел.: (062) 388-07-31, 388-07-30