

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 12

**м. Кам'янець-Подільський
2012**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П 24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор;
Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор;
Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;
Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор;
Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор;
Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор (головний редактор);
Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор;
Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор;
Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор;
Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор;
Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар);
Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора);
Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор;
Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 10 від 24.10.2012 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 10 від 22.10.2012 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта:
теорія і практика" 24.04.2009р.*

**Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". – Випуск 12 –
П 24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 536 с.**

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2012
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Башавець Н. А.</i> ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВИТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	11
<i>Бондаренко В. В., Копитков Д. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	17
<i>Возна З. О.</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ.....	21
<i>Гончарова Ю. О.</i> ПОЗНАВЧАЛЬНА РОБОТА З ПРАВОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1944-1991 РР.)	27
<i>Гризун Л. Е.</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ	31
<i>Дмитрієв С. М.</i> ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПАДЩИНІ М. В. ЛОМОНОСОВА ...	37
<i>Доброскок І. І.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	43
<i>Драновська С. В.</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ В 60 – 90 РР. ХХ СТ.....	48
<i>Дутко О. М.</i> М. КОСТОМАРОВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ	53
<i>Ковальчук Г. П.</i> І.Г. ТКАЧЕНКО ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ	61
<i>Корольова Т. В.</i> ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ	66
<i>Кондрашова Е. Н.</i> ЕВОЛЮЦІЯ СОДЕРЖАННЯ ПОНЯТТЯ «ПАТРИОТИЗМ» В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЬОЇ ПОЛІТИКИ РОСІЇ (ОТ ДРЕВНОСТІ ДО НАШИХ ДНЕЙ) ...	72

<i>Кравець Н. Б.</i> РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	79
<i>Леонтєва І. В.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ПРО ШКІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	85
<i>Мартенчук М. Д.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ.....	92
<i>Матвійчук Л. А.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕРСПЕКТИВА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	97
<i>Мишеніна Т. М.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	101
<i>Муковіз О. П.</i> РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	109
<i>Нічишина В. В.</i> ПРО ЄДНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЦЕСІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	114
<i>Петровська К. В.</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВИХ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ	120
<i>Піддячий М. І.</i> ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ.....	125
<i>Попович Н. М.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ	130
<i>Райчєва Т. Д.</i> АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	135
<i>Сопівник Р. В.</i> ФОРМИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	139
<i>Столярова Т. О.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ТА АВТОМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ, ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ, КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК І ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ	144

<i>Тичинська О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ВИРШЕННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ США	148
<i>Федорчук В. В.</i> ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	153
<i>Фідкевич О. Л.</i> КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ПОНЯТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІДРУЧНИКІВ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ.....	159
<i>Хацяюк Н. С.</i> РОЗГЛЯД МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В «ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО» АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ	164
<i>Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.</i> ЙМОВІРНОСНО-СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	170
<i>Цимбалару А. Д.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ.....	175
<i>Чепурна В. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	181
<i>Шумейко З. Є.</i> ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ МАТВІЯ СИМОНОВА (НОМИСА)	186
<i>Ярош Н. В.</i> СТАНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ	190
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Бандура Ю. Б.</i> МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	196
<i>Бондар Л. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	202
<i>Зайцева І. В.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ	207
<i>Каденко В. О.</i> ORGANIZING A READING PROGRAMME AT PRIMARY SCHOOL.....	213

<i>Копусь О. А.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ.....	218
<i>Мужеловська Л.В.</i> ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСІЇ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ.....	224
<i>Ножовнік О. М.</i> ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ВЖИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ.....	230
<i>Паламар С. П.</i> ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	238
<i>Тименко В. М.</i> МЕТОД СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	242
<i>Фролова Л. А., Сюсюкина И. Е.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	247
<i>Шевченко З. О.</i> ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	252
<i>Штельмах О. В.</i> АНАЛІТИКО-ПОШУКОВИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МОНИТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	255
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Аліксійчук О. С.</i> ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОРЕНЦО ПЕРОЗІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО САКРАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	261
<i>Барановська С. А.</i> СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	265
<i>Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧЕРЕЗ ОСМИСЛЕННЯ СИМВОЛІКИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	271
<i>Батюк Н. О., Поповська Д. Д., Шанявська А.</i> ОСЯГНЕННЯ ХУДОЖНИХ ОБРАЗІВ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ В ОБРОБЦІ М.ЛЕОНТОВИЧА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ	275

<i>Білієнко Д. О.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ	281
<i>Борисова Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ОБРАЗУ РУСАЛКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА СВІТОВІЙ МІФОЛОГІЇ	285
<i>Боршуляк А. М.</i> ПРОБЛЕМА ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНА ПАСІОННОСТІ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ	291
<i>Вовк М. В.</i> ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	296
<i>Водяний Б. О.</i> НАРОДНІ МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ	302
<i>Воєвідко Л. М.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ	306
<i>Гавриленко Л. М.</i> ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СПІВУ ЗА М. ЛЕОНТОВИЧЕМ.....	310
<i>Горбенко С. С.</i> ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ СЕГМЕНТ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ХХ СТ.	314
<i>Гук О. І.</i> ДО 65-РІЧЧЯ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ РАЇСИ КУЗЬМЕНКО	320
<i>Димченко С. С.</i> ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФАХОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСУ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ	324
<i>Ененко І. А.</i> О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ НАЧАЛЬНОГО ПЕРІОДА РАБОТИ НАД МУЗИКАЛЬНИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ.....	328
<i>Житкевич А. С.</i> ЗОЛОТИЙ ГОЛОС КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО	334
<i>Зінків І. Я.</i> БАНДУРНА ТВОРЧИСТЬ ГНАТА ХОТКЕВИЧА: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ І МОДЕРНІЗМОМ.....	337
<i>Карась Г. В.</i> ФЕНОМЕН «ЩЕДРИКА» В ОБРОБЦІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У СВІТОВОМУ КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ХХ СТ.	343
<i>Карпенко Т. П.</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ – СКЛАДОВОЇ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	347

<i>Кващук В. Я.</i> СПІВЕЦЬ НАРОДНИХ МЕЛОДІЙ	353
<i>Коваль Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У МИСТЕЦЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	357
<i>Лабунець В. М.</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	361
<i>Лебедев В. К.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ В НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ.....	367
<i>Маринін І. Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО АНСАМБЛЕВО-ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ.....	372
<i>Назаренко І. М.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	377
<i>Олійник В. Ф.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА БАЯНІ В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА	382
<i>Пляченко Т. М.</i> З ІСТОРІЇ ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	386
<i>Путішина Л. О.</i> РОЗВИТОК ЖАНРУ МІНІАТЮРИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	392
<i>Радченко Ю. Л.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	397
<i>Реброва О. Є.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ.....	402
<i>Рева В.П.</i> МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК САМОСОЗИДАНИЕ ЛИЧНОСТИ	408
<i>Сверлюк Л. І.</i> ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ	412

<i>Сверлюк Я. В.</i> ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ТВОРЧІ ОСНОВИ КОЛЕКТИВНОГО ВИКОНАВСТВА.....	416
<i>Смоляк О. С.</i> МИСТЕЦТВО ВИКОНАННЯ НА ЦИТРИ В ГАЛИЧИНІ У КІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТЬ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВГЕНА КУПЧИНСЬКОГО)	419
<i>Совік Т. В.</i> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	423
<i>Хай М. Й.</i> ПРОБЛЕМА ІНЕРЦІЙНОСТІ РУХУ ПАРАЛЕЛЬНО-КУЛЬТУРНИЦЬКИХ ПРОЦЕСІВ В Т. ЗВ. «НАРОДНО-АКАДЕМІЧНОМУ» ІНСТРУМЕНТАЛІЗМІ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ	429
<i>Чайка С. В., Чайка М. М.</i> КОБЗАРСТВО — ДІЄВИЙ ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ НАЦІЇ.....	439
<i>Щербак І. В.</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОЗКРИТТЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ БАЯНІСТОМ-АКОРДЕОНІСТОМ	447
<i>Ярова М. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ М. ЛЕОНТОВИЧА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	453
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Алеко О. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РОДИНИ	457
<i>Борщенко В. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	462
<i>Вертузіна В. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ ЗОРУ	467
<i>Головко М. Б., Головко С. Г.</i> ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ І ПРОБЛЕМА ЗАХИСТУ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ....	472
<i>Гуренко О. І., Величко О. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ.....	478
<i>Каньоса А. М., Каньоса М. І.</i> НАСТУПНІСТЬ В ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО, МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	483

<i>Лебідь І. Ю.</i> СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917 – 1920 РР.).....	489
<i>Нестайко І. М.</i> СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ – ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ	494
<i>Попова Л. Б., Попова О. Ю.</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ РЕСУРС УРОКІВ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	499
<i>Прокоф'єва М. Ю.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	504
<i>Саяніна С. А.</i> СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ ІГРОВОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	510
<i>Собчинская С. А., Александрова А. М.</i> ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН.....	514
<i>Тарасенко Г. С.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРІОРИТЕТНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ.....	518
<i>Тришневська Г. Б.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ	523
<i>Чередніченко С. В.</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	528
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	532

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА

УДК: 378.14+331.446.3+613.86

Башавець Н.А.*

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВІТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається програма експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ, яка передбачала озброєння їх ґрунтовними знаннями, уміннями та навичками шляхом викладання курсу «Культура здоров'язбереження» та використання традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення, здоров'язбережувальних вправ, формування в студентів потреби в окресленій діяльності та настанови на здоров'язбереження. Виокремлено критерії, показники та рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів. Визначено комплекс методів дослідження та його результати.

Ключові слова: культура здоров'язбереження, світоглядна орієнтація, студенти економічних ВНЗ.

Відомо, що стан здоров'я населення є показником досконалості, розвиненості й перспективності соціальної системи держави, її економічної стратегії, державної політики, рівня культури. Саме від стану здоров'я багато в чому залежить ефективність виробничих процесів, стосунків між людьми, політичний та соціокультурний розвиток суспільства. А тому проблема низького стану здоров'я сучасної молоді має яскраво виражений політичний і культурно-ідеологічний аспекти. Зростання захворюваності серед студентської молоді першочергово вимагає неухильного вдосконалення і наукового обґрунтування їх виховання та освіти у вищих навчальних закладах в аспекті культури здоров'язбереження. Здоров'я студентів залежить не лише від умов навчально-виховного середовища закладу, впливу викладача як особистості та педагогічних технологій, які він використовує, але й від сформованості його культури здоров'язбереження. Формування нового світогляду та культури здоров'язбереження студентів постає як завдання, без вирішення якого суспільство може понести втрати людського потенціалу, що негативно позначиться на виробничій інфраструктурі, добробуті, якості життя та культурі. Зазначене потребує відповідної освіти студентів-економістів, формування їх культури здоров'язбереження, яка віддзеркалюється у світогляді цієї категорії населення. У теперішній час це архіважливо, оскільки знання, уміння та навички здоров'язбереження мають для них не лише особистісну, але й професійну значущість, сприяючи їй повноцінній самореалізації як фахівця-економіста в умовах підвищених запитів до його конкурентоспроможності та вимогливості працедавців, що й обумовлює актуальність дослідження.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням здоров'язбереження приділялася постійна увага науковців. Сьогодні зазначена проблема все більше привертає увагу науковців, предметом досліджень яких є засади формування культури здоров'я особистості

* © Башавець Н.А., 2012

(В. Бабич, Е. Воронін, В. Горащук, Г. Зайцев, В. Колбанов, О. Куделіна, В. Магін, І. Яковлева та ін.), здоров'язбережувальні технології в підготовці майбутніх фахівців (С. Гримблат, Ю. Кобяков, М. Коржова, К. Оглоблін, М. Сентизова та ін.), здоров'язбережувальний простір (Б. Долинський, Л.Єлькова, В. Ірхін, Г.Серіков), здоров'язбережувальна діяльність студентів (С. Барашков, К. Оглоблін, Д. Сомов) тощо.

Метою цієї статті є визначення програми експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ.

Проведений аналіз програм соціально-гуманітарного циклу в підготовці фахівця економічного профілю дав змогу дійти висновку, що вони недостатньо спрямовують студентів на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації. На підставі теоретичного аналізу специфіки професійної діяльності фахівця галузі економіки й фінансів виокремлено такі критерії сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів: когнітивно-дієвий, особистісно-рефлексивний, стимулювально-регулятивний, кумулятивний. Показники вияву когнітивно-дієвого критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: обізнаність у проблемах здоров'язбереження, що виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба в поглибленні знань; усвідомлення ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальних технологій та оздоровчих заходів. Показники вияву особистісно-рефлексивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців такі: рівень власної тривожності; реакція на вчинки оточення; ціннісне ставлення до здоров'я (орієнтованість на здоров'язбереження); наявність морально-вольових якостей; працездатність організму. Схарактеризовано показники вияву стимулювально-регулятивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: наявність саморегуляції власного стану; емоційна усталеність; панування психологічного комфорту; переконаність у необхідності регуляції соціальних відносин; сформованість мотивації до здоров'язбереження.

Проаналізовано показники вияву кумулятивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: об'єктивне оцінювання свого фізичного здоров'я; наявність розвинених фізичних якостей; підтримка активного фізичного стану; уміння розробляти індивідуальну оздоровчу систему; організація щоденної самостійної здоров'язбережувальної діяльності. Описано такі рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: особистісно-усвідомлювальний (високий), настановчо-дієвий (достатній), реконструктивний (середній), ознайомлювальний (низький). Рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів оцінені згідно з численною кількістю різних методик, що вможливили з'ясування складників цієї культури. Для аналізу загального рівня необхідно було застосувати уніфіковану бальну шкалу, трансформовану в чотирибальну шкалу. Будь-яку якість, що оцінювали від 4 до 3,5 бала, визначали на особистісно-усвідомлювальному рівні; від 3,4 до 2,5 бала – на настановчо-дієвому рівні; проміжок від 2,4 до 1,5 бала констатовано на реконструктивному рівні; від 1,4 до 0,5 бала – на ознайомлювальному рівні.

Особистісно-усвідомлювальний (високий) рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців продемонстрували ті студенти, у яких зафіксовано високий рівень сформованості ознак за когнітивно-дієвим, особистісно-рефлексивним, стимулювально-регулятивним, кумулятивним критеріями. Синтез цих показників (не менше від половини) на достатньому рівні демонструє досягнення високого рівня. Для високого рівня сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців характерний яскравий і сильний вияв описаних ознак

упродовж тривалого часу. Особистісно-усвідомлювальний рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації діагностовано в майбутніх фахівців, які мають стійкий інтерес і потребу в поглибленні знань стосовно здоров'язбереження; уміють самостійно проводити оздоровчі заходи; мають стійке переконання в необхідності саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я, усвідомлюють роль способу життя в профілактиці захворювань, постійно дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони адекватно оцінюють свій стан тривожності, реагують на вчинки оточення; визнають здоров'я найвищою цінністю, стратегічною життєвою метою, світоглядною орієнтацією; вимогливо ставляться до збереження й зміцнення свого здоров'я, критично оцінюють вади своєї життєдіяльності, уміють організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність, орієнтуються в традиційних і нетрадиційних засобах оздоровлення. Такі студенти працелюбні, відповідальні, принципові, самостійні, рішучі, наполегливі в досягненні мети; уміють коригувати своє самопочуття, фізично активні, методично правильно чергують розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Вирізняються стійкістю, відчуттям реальності під час розв'язання проблем, адекватно поведуться в стресових ситуаціях, не бояться брати відповідальність за ухвалення рішень, мають дружні стосунки з іншими людьми.

Настановчо-дієвий (достатній) рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців засвідчили студенти, у яких наявний інтерес і потреба в поглибленні знань стосовно здоров'язбереження; вони здебільшого вміють самостійно проводити оздоровчі заходи; усвідомлюють необхідність саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я, а також роль способу життя в профілактиці захворювань, проте не завжди дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Адекватно оцінюють свій стан тривожності, належним чином реагують на вчинки оточення; визнають важливість здоров'я в житті й професійній діяльності, однак не завжди вимогливо ставляться до збереження й зміцнення власного здоров'я, уміють правильно оцінити вади своєї життєдіяльності, натомість не докладають необхідних зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, обізнані з традиційними й нетрадиційними засобами оздоровлення. Студенти цього рівня працелюбні, відповідальні, самостійні, проте не завжди принципові й наполегливі в досягненні мети; вони вміють коригувати своє самопочуття, активні, чергують розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Рішучо поведуться, розв'язуючи проблеми, долаючи стресові ситуації, не відмовляються брати відповідальність за ухвалення рішень, мають приязні стосунки з іншими людьми. Настановчо-дієвий рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців продемонстрували ті студенти, у яких помічено достатній рівень сформованості описаних ознак, але можливе досягнення приблизно половини показників середнього рівня. Респонденти зауважували, що окреслені ознаки виявляються недостатньо яскраво та сильно.

Реконструктивний (середній) рівень аналізованої якості зафіксовано в студентів, які виявляють певний інтерес до поглиблення знань стосовно здоров'язбереження, однак не відчувають потреби в самостійному виконанні оздоровчих заходів; у цілому усвідомлюють необхідність саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я та роль способу життя в профілактиці захворювань, подекуди дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони недостатньо адекватно оцінюють свій стан тривожності, не завжди правильно реагують на вчинки оточення; визнають важливість здоров'я в житті й професійній діяльності, проте до збереження й зміцнення власного здоров'я ставляться не вимогливо, уміють оцінити вади своєї життєдіяльності, але не докладають зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, мають поверхові знання стосовно традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення. Студенти безініціативні, готові відповідати лише в тих справах, які вважають необхідними для себе, не завжди вміють самостійно працювати, почасти не принципові й не наполегливі в досягненні мети; подекуди вміють коригувати своє самопочуття, їхня фізична активність має епізодичний характер, недостатньо правильно чергують

розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Під час розв'язання проблем та в стресових ситуаціях обстоюють нейтральну позицію, бояться брати відповідальність за ухвалення рішень, стосунки з іншими людьми мають нейтральний характер. Реконструктивний рівень констатовано в студентів, які демонструють середній рівень сформованості певних ознак, але не більше від половини показників на низькому рівні.

Ознайомлювальний (низький) рівень притаманний тим студентам, у яких відсутній інтерес до поглиблення знань стосовно здоров'язбереження, вони не відчують потреби в самостійному виконанні оздоровчих заходів; не вважають за необхідне розвивати й самодосконалювати власну культуру здоров'я, не надають значення способів життя в профілактиці захворювань, практично не дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Неадекватно оцінюють свій стан тривожності, неправильно реагують на вчинки оточення; байдуже ставляться до збереження й зміцнення власного здоров'я, не вміють оцінити вади своєї життєдіяльності, не докладають зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, необізнані в питаннях традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення. Студенти цього рівня безініціативні, безвідповідальні, не виявляють самостійності, непринципові, не докладають зусиль для досягнення мети; не вміють коригувати своє самопочуття, фізично не активні, не вміють чергувати розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Намагаються уникнути участі в розв'язанні проблем, у стресових ситуаціях залишаються осторонь, не беруть на себе відповідальності за ухвалення рішень, мають напружені стосунки з іншими людьми. Ознайомлювальний рівень властивий тим студентам, у яких зафіксовано низький рівень сформованості виокремлених ознак, більша частина показників яких перебуває на низькому рівні.

Було використано комплекс методів дослідження таких як: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, метод експертного оцінювання, бесіди, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, що оптимізують дослідження практичного стану проблеми; вивчення стану здоров'я майбутніх економістів; педагогічний експеримент, методи математичного опрацювання, розроблення програм, які сприяють ефективності методики формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентської молоді.

Експериментально-дослідну роботу проведено в межах навчально-виховного процесу Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, Одеського державного економічного університету. Формувальним експериментом охоплені 424 студенти-економісти (до експериментальної групи зараховано 209 студентів, до контрольної – 215 студентів). Загальний розподіл сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів до початку експерименту такий: на ознайомлювальному рівні діагностовано 26 % (КГ) та 31 % (ЕГ), на реконструктивному рівні – 36 % (КГ) і 37 % (ЕГ), на настановчо-дієвому рівні – 27 % (КГ) та 20 % (ЕГ), на особистісно-усвідомлювальному рівні – 11 % (КГ) і 12 % (ЕГ) студентів.

Програма експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ передбачала озброєння їх ґрунтовними знаннями, вміннями та навичками шляхом викладання курсу «Культура здоров'язбереження» та використання традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення, здоров'язбережувальних вправ, формування в студентів потреби в окресленій діяльності та настанови на здоров'язбереження. На заняттях із «Культури здоров'язбереження» у майбутніх економістів було сформовано сучасні уявлення про здоров'я особистості, профілактику захворювань та роль оздоровчих заходів, залежність стану здоров'я від власної поведінки й способу життя, проаналізовано основні підходи до зазначеного феномену, комплексно оцінено стан здоров'я, доведено взаємозалежність між рівнем розвитку самоконтролю за своїм станом та здоров'ям, докладено зусиль до формування сучасного культу моди на здоров'я, наголошено на важливості рухової активності в здоров'язбереженні та описано механізми оздоровчого впливу фізичних вправ на організм, схарактеризовано аспекти культури раціонального харчування, дозвілля. Студенти оволоді-

вали засобами й методами запобігання захворюванням, що притаманні економістам, а саме: вправами, які призначені для запобігання втоми очей під час роботи за комп'ютером; вправами зі зняття напруження та нормалізації кровообігу в руках під час роботи за комп'ютером; вправами для самостійного виконання, спрямованими на запобігання болю в хребті; вправами для самостійного виконання, що допомагають запобігти головному болю й поліпшити мозковий кровообіг; лікувальними позами-рухами для зняття болю в ділянці серця; вправами для самостійного виконання, спрямованими на зняття нервового напруження; вправами, застосування яких протягом трудового дня сприяє зняттю втоми після тривалого сидіння; заходами щодо запобігання перевтоми; психовегетативним тренуванням для запобігання перевтоми; дихальною гімнастикою за О. Стрельниковою; дихальними вправами А. Сітеля.

На заняттях студенти виконували ситуативні завдання з питань: уникнення стресу і проблем адаптації в майбутній професійній діяльності, регуляції своєї поведінки щодо здоров'язбереження шляхом використання прийомів психорегуляції, дихальної гімнастики, прийомів психогімнастики, блокування негативних процесів характеру, гармонізації психоемоційного стану, зняття напруги, втоми, доведення важливості позитивних емоцій для повноцінної життєдіяльності. Проаналізовано психологічні ситуації захисту «Я» від тривоги, психолого-педагогічні проблеми спілкування та засади здоров'язберезувальної поведінки в ході розв'язання конфліктів і подолання бар'єрів взаєморозуміння між однолітками, викладачами, окреслено аспекти формування культури внутрісімейних взаємин, з'ясовано проблеми взаємин у майбутній професійній діяльності, із керівником, із підлеглими. На заняттях застосовано педагогічні плакати, які студенти малювали за запропонованою проблемною темою (наприклад, «Викладач і студент», «Студент та адміністрація навчального закладу», «Студент і його група», «Студент і батьки», «Студент і суспільство»), потім їх захищали, окреслювали вихід із проблеми та обговорювали його, згодом студенти обмінювалися плакатами та готували твір за незнайомим плакатом, склали кросворди з проблеми здоров'язбереження, наприкінці заняття писали есе з окресленого на занятті питання, готували реферати з проблеми здоров'язбереження, що допомагало їм усвідомити здобуту інформацію та висловити власні роздуми з теми під впливом отриманої інформації. Це сприяло формуванню переконаності в користі занять оздоровчої спрямованості, особистому усвідомленню в необхідності здоров'язберезувальної діяльності, прагненню до пізнання й розширення знань, орієнтації студентів на здатність творчо працювати в нових економічних умовах лише конкурентоспроможному професіоналові. Застосовано різноманітні ділові та рольові ігри: «Рекламне агентство здоров'я», «Чарівні дзеркала», «Машина часу», «Прес-конференція», «Суд», «Студентська рада за захист здоров'я», мозковий штурм «Як зберегти здоров'я в сучасних умовах довілля», «Паління й алкоголізм серед молоді: за та проти», «Чи є здоров'я важливою життєвою цінністю для економіста?» та ін., обговорено на заняттях народні прислів'я, приказки й вислови видатних учених про здоров'язбереження. У процесі експерименту студенти вели щоденник самоконтролю «Крок до здоров'я», «Паспорт здоров'я». Так, у ході щоденної самостійної здоров'язберезувальної діяльності, яку фіксували в щоденнику самоконтролю «Крок до здоров'я», студенти записували суб'єктивні (самопочуття, сон, апетит; бажання займатися фізичними вправами; працездатність протягом доби; наявність втоми; порушення режиму; настрій; больові відчуття; ознаки надмірного розумового навантаження; вияви надмірного фізичного навантаження; виконання комплексу вправ ранкової гімнастики; задоволеність власною тілобудовою; рівень активності протягом дня; почуття задоволення чи незадоволення від дня, що минув; дотримання чи недотримання санітарно-гігієнічних вимог) та об'єктивні дані аналізу стану здоров'я (вага, зріст; пульс за 1 хв. лежачи, стоячи, під час тренування; використання оздоровчих вправ, що сприяють збереженню фізичного здоров'я, та їх дозування; виконання оздоровчих вправ, які оптимізують збереження психічного здоров'я; застосування загартовувальних процедур; загальний час добового розумового та фізичного навантаження; відвідування спортивних секцій, басейну,

танців, тренажерного залу та ін.; кількість годин перебування на свіжому повітрі; порушення травлення; потовиділення; особисті фізичні досягнення).

На прикінцевому етапі дослідної роботи діагностовано рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів ЕГ та КГ.

Після експерименту за всіма критеріями на ознайомлювальному рівні перебували 22 % респондентів (КГ), що на 4 % менше, ніж на початку експерименту, та 7 % студентів (ЕГ), що на 24 % менше від початку експерименту. На реконструктивному рівні зафіксовано в контрольній групі 33 % респондентів, що на 3 % менше, ніж за вихідної діагностики, та в експериментальній групі 21 % студентів-економістів, що на 16 % менше за початок експерименту. На настановчодієвому рівні діагностовано в контрольній групі 28 % респондентів (на 1 % більше від початку) та в експериментальній групі – 40 % студентів-економістів (покращення на 20 %). На особистісно-усвідомлювальному рівні виявлено в контрольній групі 17 % студентів (було 11 %) та в експериментальній групі 32 % досліджуваних (було 12 %). Одержані результати засвідчили суттєві позитивні зрушення в показниках респондентів ЕГ і несуттєві в КГ.

Аналіз результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики (згідно з розрахунками за λ – критерієм Колмогорова–Смирнова) і критерієм однорідності χ^2) довів статистичну значущість результатів, одержаних в ЕГ, на відміну від результатів, отриманих у КГ.

Експериментально доведено, що сформованість культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ – не нижче від реконструктивного рівня надає особистості змогу самостійно й усвідомлено проводити здоров'язбережувальну діяльність.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в пошуку педагогічних аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до здоров'язбережувальної діяльності молоді.

Список використаних джерел:

1. Башавець Н. А. Теоретичні основи формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів : монографія / Н. А. Башавець. – Одеса : Фенікс, 2011. – 418 с.
2. Башавець Н. А. Методика оцінювання рівня культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів : [навч.-метод. посібник для студ. та виклад. вищ. навч. закладів] / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 160 с.
3. Башавець Н. А. Тестові завдання з культури здоров'язбереження студентів вищих економічних навчальних закладів / Н. А. Башавець. – Одеса : ОІФ УДУФМТ, 2010. – 40 с.
4. Башавець Н. А. Щоденник самоконтролю «Крок до здоров'я» : навчальний посібник / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 108 с.
5. Башавець Н. А. Культура здоров'язбереження у питаннях та відповідях : навчальний посібник / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 272 с.
6. Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Культура здоров'язбереження» : методичні рекомендації / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 32 с.
7. Башавець Н. А. Навчальна програма з курсу «Культура здоров'язбереження» : [навчальна програма] / уклад. Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 16 с.

The article analyzes the program of experimental work on forming health-saving culture as an ideological orientation of students of higher economical educational establishments. The program implied students' equipping with substantial knowledge, abilities and skills in terms of the course "Health-saving culture" and via using traditional and non-traditional means of health improvement, health-saving exercises, forming students' demand for the mentioned activity and their setting for health-saving. There have been determined some criteria, indices and levels of formation of health-saving culture as an ideological orientation of future specialists in economics.

Key words: health-saving culture, ideological orientation, students of higher economical educational establishments.

УДК 371

*Бондаренко В. В., Копитков Д. М. **

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ

Автори статті досліджують комплекс педагогічних умов для забезпечення високого рівня професійної компетентності студентів у галузі організації перевезень і управління на автомобільному транспорті. Виділені педагогічні умови пройшли апробацію у навчальному процесі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Ключові слова: педагогічні умови, компетентність студентів, організація перевезень на автомобільному транспорті

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, свідчать про потребу суспільства у фахівцях, які є спроможними ефективно розв'язувати питання, що постають протягом їх професійної діяльності. В якості основної мети професійної вищої освіти виступає підготовка кваліфікованих робітників відповідного рівня та профілю, що вільно володіють професійними знаннями, уміють їх використовувати, готових до постійного професійного росту, самостійності та самореалізації.

Сучасна система підготовки майбутніх інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті не в повній мірі відповідає потребам суспільства в розвитку їх професійних якостей. На сьогодні існує певне протиріччя, що виникло між вимогами до майбутнього фахівця та можливостями сучасної системи освіти. Процес підготовки фахівців сьогодні потребує виявлення психолого-педагогічних умов, що мають забезпечити формування професійно компетентного фахівця вже протягом навчання.

У роботі [1, с. 326] поняття «умова» трактується як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати, або як обстановка, в якій відбуваються певні дії.

У педагогіці під терміном «умови» розуміють фактори або обставини, від яких залежить ефективність процесу навчання, тобто педагогічні умови. У роботі [2, с. 118] педагогічні умови – це педагогічне комфортне середовище, а в дослідженні [3, с. 231] – це сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентами відповідного рівня підготовки.

Українські автори також вивчають психолого-педагогічні умови з метою підвищення ефективності навчального процесу. Автори роботи [4, с. 132] під педагогічними умовами розуміють фактори, що впливають на процес досягнення мети, поділяючи їх на зовнішні та внутрішні. Зовнішніми факторами є відносини викладача та студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, клімат у колективі тощо. У той же час, внутрішніми факторами є індивідуальні властивості студентів, тобто, стан здоров'я, властивості характеру, наявні уміння, навички. У роботі [5, с. 256] педагогічні умови являють собою функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах. Автори дослідження [6, с. 183] вважають, що педагогічні умови – це система, основними складовими якої є певні норми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об'єктивно склалися або створені суб'єктивно і які є необхідними для досягнення певної педагогічної мети.

Таким чином, враховуючи попередні думки дослідників, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність заходів, необхідних для створення виховного та освітнього процесів з використанням сучасних технологій, що забезпечують формування особистості з потрібним

* © Бондаренко В. В., Копитков Д. М., 2012

рівнем професійної компетентності, яка дозволяє даній особистості своєчасно та якісно виконувати свої професійні обов'язки. При визначенні педагогічних умов ми враховували вимоги сучасного соціально-економічного середовища, особливості та специфіку процесу формування професійної компетентності й перспективи розвитку безпосередньо самої системи освіти відповідно до вимог.

Враховуючи вищенаведене, метою дослідження є визначення психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті.

Аналіз діяльності з викладання низки фахових дисциплін для студентів спеціальності 7.100403 «Організація перевезень і управління на транспорті (автомобільному)» дозволив виділити основні, на наш погляд, педагогічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті, а саме:

- 1) визначення й відбір змісту освіти відповідно до сучасних соціально-економічних вимог та вимог роботодавців;
- 2) моделювання майбутньої професійної діяльності випускників;
- 3) формування професійного ставлення до майбутньої діяльності на місці роботи;
- 4) створення педагогічно комфортного освітнього середовища.

На нашу думку, перелічені вище педагогічні умови мають реалізовуватися як при викладанні фахових дисциплін, так і при викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу, серед яких за обсягом навчальних годин та кредитів дисципліна «Психологія» є, по-перше, найбільш найуживанішою, по-друге, за результатами опитування 93,7 % студентів 1 – 5 курсу бажали б отримувати поглиблені знання за даною дисципліною або за дисциплінами, для яких вона є базовою, наприклад, інженерна психологія, психологія праці й т.і.

Перша педагогічна умова є необхідною для корегування навчальних планів та програм відповідно до вимог ринку праці в галузі управління та організації автомобільних перевезень та суміжних галузей з метою підвищення професійної готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності. З одного боку, вона передбачає постійний моніторинг ринку праці випускаючою кафедрою з метою урахування особливих складових фаху «інженер з організації перевезень», які є потрібними на даний час у галузі автомобільних перевезень (інженер-логист, інженер-технолог перевізного процесу пасажирського або вантажного транспорту, інженер із взаємодії різних видів транспорту, інженер-експедитор та інші), читання лекцій (або факультативних курсів) безпосередньо керівниками підприємств, анкетне опитування керівників автотранспортних підприємств, транспортно-експедиційних підприємств, керівників транспортних цехів підприємств нетранспортного профілю стосовно їх потреб у випускниках та професійних якостей випускників.

З іншого боку, критеріями відбору змісту освіти мають бути як кваліфікаційні характеристики, тобто вміння, знання й особистісні якості майбутніх фахівців, так і навчальні плани й навчальні програми, що представляють зміст навчальної інформації та комплекс навчальних завдань, які забезпечують формування системи знань, умінь і сприяють виробленню складових професійної компетентності.

Першу педагогічну умову слід реалізовувати через змістовний модуль – «Психолого-педагогічне діагностування контролю знань. Види психолого-педагогічних тестів. Вибір виду тестування. Аналіз результатів тестування. Формулювання висновків щодо результатів тестування» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Друга педагогічна умова дозволяє усунути протиріччя між теоретичною підготовкою студентів у вищому навчальному закладі та їх майбутньою практичною діяльністю. Аналіз якості підготовленості фахівців свідчить про те, що випускники вищих навчальних закладів не завжди здатні перенести у практичну діяльність і використовувати в ній теоретичні

знання. Моделювання майбутньої професійної діяльності припускає, по-перше, забезпечення її повноти тобто, практичної підготовки до виконання всіх основних професійних функцій, по-друге, її цілісності – готовності до виконання не тільки окремих операцій чи функцій, але й цілісної діяльності на конкретному робочому місці. Таким чином, дана педагогічна умова забезпечує відносно «безболісний» перехід до реального виконання своїх професійних функцій.

Моделювання професійної діяльності в навчальному процесі виступає як специфічна технологія навчання. Сутність її полягає в тому, що студенти відтворюють професійну діяльність у процесі навчання в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носить умовно професійний характер, а при виконанні дій чи операцій проявляються лише найбільш істотні її риси.

Необхідність відтворення професійної діяльності також обумовлюється низкою причин, пов'язаних безпосередньо з навчанням студентів. По-перше, таке відтворення дає студентам уявлення про цілісний зміст професійної діяльності, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежності її елементів. По-друге, розробка такої моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності, розпорошену по різних курсах навчальних дисциплін, і вже тим самим створює можливості для систематизації, виявлення відсутнього матеріалу.

У дисципліні «Психологія» моделювання майбутньої діяльності на робочому місці має відобразитися у змістовному модулі, потрібно висвітлювати проблемні питання, що їх має вивчити студент протягом модуля – «Моделювання майбутньої професійної діяльності. Виробничі ситуації. Типові професійні задачі. Економіко-математичне, статистичне, імітаційне, психолого-педагогічне моделювання» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Третя педагогічна умова повинна протягом навчання сприяти формуванню професійного ставлення до майбутньої діяльності через розвиток у студентів ключових компетенцій (складових професійної компетентності), що забезпечують здатність майбутнього фахівця до конкурентоспроможності на ринку праці й подальшої стійкої трудової діяльності в умовах сучасної ринкової економіки. Ключові компетенції – це окремі здатності, необхідні для успішної діяльності в конкретних виробничих ситуаціях. Вони не є особистісними характеристиками людини як фахівця будь-якої з галузей, а формуються у процесі навчання та безпосередньо протягом трудової діяльності. Інтеграція теоретичних, практичних знань та досвіду професійної діяльності призводить до створення та подальшого розвитку ключових компетенцій (складових професійної компетентності), які дозволяють розв'язувати низку проблемних питань, забезпечуючи універсальність фахівця. На нашу думку, основними умовами формування професійного ставлення до майбутньої діяльності є:

- організаційні (навчальний план, розклад занять, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);
- навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів);
- технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій у навчанні);
- психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання навчання, визначення критеріїв професійної компетентності).

Серед ключових складових професійної компетентності, які мають бути сформовані в інженера з організації перевезень та управління на автомобільному транспорті, основними вважаємо такі: педагогічна, психологічна, технічна, технологічна, інформаційна, економічна, правова, ціннісна, екологічна, соціальна, зміст яких був розглянутий раніше.

Третя педагогічна умова також має відобразитися у курсі «Психологія» змістовним модулем – «Психологічні аспекти управління виробничими колективами. Методи відбору персоналу. Психологічне тестування. Оцінка результативності праці персоналу. Мотивація до праці. Способи контролю виконавської дисципліни. Навчання й підвищення кваліфікації» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Четверту педагогічну умову спрямовано на створення комфортних умов, по-перше, з точки зору педагогічних умов, тобто зручної обстановки, при здійсненні навчального процесу у загальному розумінні й організаційного та технічного забезпечення навчального процесу, що сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Якщо розглядати поняття «комфорт» з точки зору педагогічних умов, то ми, перш за все, розуміємо його як сукупність умов для розвитку та формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Основними складовими педагогічно комфортного середовища ми вважаємо також психологічний клімат, єдність спільності, сприяння самореалізації студентів.

Психологічний клімат – міжособистісні відносини, що є типовими для навчального колективу або групи студентів, які визначають його спроможність до навчання. Чим більше такі відносини будуть «уніфіковані» стосовно належного сприйняття або націлені на таке сприйняття освітнього процесу, розуміння важливості засвоєння знань, тим вищою буде спроможність до навчання.

Близькою до поняття психологічного клімату є й єдність спільності, яка розуміється як об'єднання осіб, в якому створені як умови для розвитку предметної діяльності, так і розвитку індивідуальних якостей, що сприяє засвоєнню знань з певної діяльності, у більш широкому розумінні – єдність мотивації як викладача з метою передачі знань студентам, так і студентів – з метою успішного засвоєння таких знань.

Четверту педагогічну умову у курсі «Психологія» доцільно реалізувати через змістовний модуль «Сучасні методи навчання. Проблемне навчання. Мультимедійне та інтерактивне навчання» (лекції – 2 год./0,055 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Таким чином, вважаємо, що створення вищезазначених педагогічних умов сприятиме забезпеченню високого рівня професійної компетентності студентів у галузі організації перевезень управління на автомобільному транспорті, й, таким чином, сприятиме працевлаштуванню випускників, позитивним відгукам з боку роботодавців і формуванню стійкого інтересу студентів до освоєння спеціальності.

Список використаних джерел

1. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко]. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
2. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении / Лошакова Т.Ф. – Екатеринбург: изд-во Дома учителя, 2001. – 269 с.
3. Качалова Л.П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование / Качалова Л.П. – Шадринск: ГРКТ, 2006. – 330 с.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков]. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
5. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Чижевський Б.Г. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [Пехота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. та ін.]; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.

The authors examine the pedagogical condition to guarantee the high level of students' professional competence in the field of automobile transportation management and automobile transport control. The mentioned pedagogical conditions have been tested in the process of training in Kharkiv National Automobile and Highway University.

Key words: pedagogical condition, students' competence, automobile transportation management.

УДК 94(07)

Возна З. О.*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

В статті розглядається актуальна проблема пошуку шляхів активізації процесу навчання через організацію проектної діяльності у практиці шкільного суспільствознавства. Визначаються ідеї проектів, які можна реалізувати на уроках предмета «Людина і світ».

Ключові слова: проектна діяльність, суспільствознавство, проектна компетентність.

Успіх у сучасному світі визначається здатністю людини організувати своє життя як проект, визначати далеку і близьку перспективу, знаходити і залучати необхідні ресурси, складати план дій і здійснювати його, оцінювати результати своєї діяльності. Численні дослідження показують, що більшість сучасних лідерів – це люди, які володіють проектним типом мислення. Мода на проекти поширилася у всі сфери суспільного життя, в тому числі і на вітчизняну систему освіти.

Професор Є. Полат вважає, що метод проектів останнім часом стає «не просто популярним, а «модним», що викликає обґрунтоване занепокоєння, бо де починається диктат моди, там часто відключається розум» [8, с. 67].

Поняття «проект», «метод проектів», «проектування», «навчальний проект», «проектна діяльність» міцно увійшли в практику навчальних закладів освіти всіх рівнів. У школі є всі можливості для розвитку проектного мислення за допомогою особливої форми організації навчання учнів – проектної діяльності. На сьогодні вироблена ціла освітня технологія проектів, способи і прийоми її застосування, визначено зміст основних понять. Разом з тим, в освітньому процесі поширюється практика спрощеного, а іноді й вульгарного розуміння суті процесу, за яким будь-який проведений захід у школі, як-то: написання реферату, доповіді, інсценування, рольова гра – називають проектною діяльністю. Означені тенденції щодо змісту ідеї проектної діяльності у практиці організації сучасного навчально-виховного процесу, складність практичної реалізації методу проекту в умовах класно-урочної системи навчання, вимагають окремого наукового дослідження.

Поставимо за мету проаналізувати теоретичні аспекти проектної діяльності та проблем її застосування у практиці викладання шкільного суспільствознавства.

Визначимо гіпотезу: навчання на основі проектної діяльності на уроках суспільствознавства позитивно впливає на формування компетентнісної особистості.

Для перевірки робочої гіпотези і досягнення мети дослідження поставимо такі завдання:

- провести ретроспективний аналіз методу проектів та встановити необхідний контекст використання дидактичного досвіду в сучасних реаліях педагогічної освіти;
- визначити суть, зміст, завдання, основні принципи проектної діяльності;
- визначити шляхи реалізації проектної діяльності на уроках суспільствознавства (в курсі «Людина і світ»).

Філософські та педагогічні аспекти проектної діяльності закладені в працях авторів ідеї – Дж. Дьюї, В. Х. Кіппатрика, Є. Коллінгса, Л. Левіна. Навчання за допомогою дії переосмислені у наукових дослідженнях Ю. Олькерса, Д. Жака, С. Мейерса, Т. Джонса, А. Дістервега, Дж. Ван Кліва, К. Дж. Джонсона.

У працях вітчизняних та російських дослідників маємо аналіз багатьох проблем даної педагогічної технології. Історія методу проектів розкрита в працях Т. Довбенко, Н. Романової, М. Маймури, О. Мариновської, Б. Мельниченка. Досвід практичної діяльності аналізують

* © Возна З. О., 2012

В. Бойко, Л. Мартинець, О. Пометун, М. Голубенко, В. Зарицька. Вплив проектної діяльності на становлення компетентностей особистості вищого рівня ґрунтовно досліджують Л. Беліменко, О. Зеркаль, Н. Романовська, С. Сейдаметова, Г. Ісаєва. Дидактичні умови, принципи організації проектної діяльності визначають у своїх доробках І. Зязюн, П. Кендзьор, К. Мелашенко, Є. Полат, І. Сергеева, О. Богомолова, А. Хуторський, Р. Чалобієв, А. Цимбалару, О. Пехота, В. Гузєєв, Т. Смагіна, Я. Чечель, І. Дуженко.

Вітчизняна педагогіка має досвід використання методу проектів у практиці організації навчально-виховного процесу, зокрема на уроках: історії (А. Сологуб, К. Баханов, В. Жатько, В. Мірошниченко, О. Чернецька); іноземної мови (Л. Литвиненко, В. Прокопенко, Н. Хорушко,); предметів природничо-математичного циклу (В. Копотій, М. Ігнат'євої, Н. Заїкін, Т. Бондаренко, Н. Поліхун); літератури (Н. Івасюк, О. Комашко, В. Парубець, Т. Челомб'ітько); трудового навчання (О. Коберник, С. Ящук, О. Бойченко). Основні теоретичні положення суспільствознавчих курсів розроблені у працях Г. Єгорова, І. Ігнатенко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Андрущенко, Л. Губерського, Р. Арцишевського, Т. Ладиченко, Т. Бакки, О. Желіби та ін.

У вітчизняній освіті склалася парадоксальна ситуація, коли добре розроблена технологія проектної діяльності не дістає широкого практичного застосування, а метод проектів при всій своїй функціональній доцільності, не є складовою теоретичного обґрунтування процесу відбору змісту навчання в цілому, і суспільствознавчих курсів зокрема. Якщо сучасна педагогічна наука визнає важливість проектної діяльності для формування особистості, то у процесі відбору і систематизації змісту освіти має право на життя і утилітаристська концепція Джона Дьюї, за якою «процес і мета освіти становлять одне і теж саме, це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учнів» [4, с. 11].

Ідеї батьків проектної діяльності Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрика та ін. добре вивчені і узагальнені в численних наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зазначимо, що розуміння ними проектної діяльності не складало того поняття, яке ми маємо зараз. До прикладу, проектом в попередньому розумінні могло стати все, що завгодно, будь-яка спрямована діяльність, що не є такою в сучасному розумінні. Проект, в розуміння В. Кілпатрика «повинен означати кожен єдність цілеспрямованого досвіду, кожен можливість діяльності за якою мета, як внутрішній стимул визначає мету діяльності, управляє процесом набуття досвіду і визначає власну спрямованість, або внутрішню мотивацію [7, с. 20]. В сучасній дидактиці визначається, що проектна діяльність за низкою ознак відрізняється від навчально-дослідної діяльності. Остання за суттю є індивідуальною, спрямованою на отримання нових знань, метою проектування є вихід за межі окремого дослідження, набуття компетентностей. Дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність створює новий продукт.

Реалізація методу в сучасній школі має організовуватися з дотриманням таких дидактичних принципів, як-то: принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; принцип гуманізації; принцип науковості; принцип оптимізації; принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів; принцип активності, свідомості та самостійності учнів. С. Тюберт у своїй роботі «Метод проектів: теоретические предпосылки и практика» визначає теоретичні його принципи, запропоновані В. Кілпатриком. У навчанні виходити із сьогоденних інтересів самої дитини; сутність навчання у школі – дії, що витікають безпосередньо із мети, яку поставив собі учень; роль школи полягає у навчанні діяти, ставити і виконувати проекти; шкільний уклад, план занять визначається учнями з участю педагога; програма навчання – послідовність дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що відомості одного дослідів спонукають до виникнення і збагачення іншого досвіду [12, с. 22]. В історичному контексті педагогічні ідеї В. Кілпатрика – це ідеї радикального дітоцентризму, які абсолютизують інтереси та природні здібності учнів, відкидають будь-який примус навчального плану. Це є рамкові умови методу проектів за Кілпатриком.

Дж. Дьюї схилився до балансу між способом навчання і вимогами навчального плану, як доцільно відібраного матеріалу. Однією із найважливіших проблем Джон Дьюї вважав підтримку балансу між формальною і неформальною, цілеспрямованою і спонтанною складовою освіти [5, с. 58]. Мета організації дитячої діяльності, за Дьюї, не в тому, щоб діти пізнавали дійсність, властивості і відносини предметів і явищ, а в тому, щоб, діючи, вони найбільш доцільно пристосовувались до середовища, підбирали засоби і способи найбільш успішного подолання виникаючих перешкод, накопичували досвід і відповідні йому знання [10]. Прихильники методу в сучасній школі визначають його як навчання за допомогою діяльності, розуміючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де учень виступає її активним учасником. В основі методу лежить не інформаційний підхід, зорієнтований на розвиток пам'яті, а діяльнісний, спрямований на формування комплексу розумових здібностей (конструюючої уяви, здатності до цілепокладання, розуміння, рефлексії), а також конкретних умінь і навичок. «В основі метода проектів лежить розвиток познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развивать критическое и творческое мышление» [9, с. 41].

Отже, педагогічні ідеї, започатковані методом проектів такі: усвідомлення зв'язку школи з життям; намагання учнів брати участь у плануванні своєї діяльності; обрання засобів здійснення визначеної роботи; використання в процесі навчання набутого життєвого досвіду; використання індивідуальних і групових методів навчання; уміння планувати свою роботу; уміння підбивати підсумки та оцінювати наслідки роботи. Однак, видимими залишаються протиріччя, закладені авторами ідеї.

Дж. Дьюї ставив під сумнів радикалізм Кілпатрика і пізніше схилився до балансу між способом навчання і вимогами навчального плану, як доцільно відібраного матеріалу. Але узгодження з планом – це вже примус, і це є загроза внутрішній мотивації учнів, коли висловлена вчителем ціль залишиться ціллю вчителя, а не дітей. Акцент на самостійній діяльності учнів теж виявляє багато суперечностей. А як же метод проектів? Метод – це своєрідний план, штучний контроль ситуації. А як говорити про план, коли діяльність відбувається самостійно. Ретроспективний погляд в історію, виявляє суперечності які не вирішені і в сучасній педагогічній думці. Найголовніші – це суперечності предметного і проектного принципів навчання, проектної діяльності і класно-урочної системи, визначення місця проектної діяльності в базовому компоненті освіти та у змісті навчальних програм.

Розглянемо модель застосування методу проектів на уроках суспільствознавства. В сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці помітна тенденція підвищення уваги до предметів суспільствознавчого циклу. Вітчизняні вчені, що опікувалися як теоретичними, так і практичними питаннями розробки і впровадження суспільствознавчих дисциплін у зміст шкільної освіти, педагоги: Єгоров Г.С., Ігнатенко І.Г., Овчарук О.В., Пометун О.І., Сухомлинська О.В., Тараненко І.Г.; суспільствознавці: Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Дашутін Г.П., Михальченко М.І., Кремінь В.Г., Курас І.Ф., Міщенко М.Д., Ткаченко В.П. та ін. Серед фахівців зарубіжних країн, які розробляли проблеми суспільствознавчої галузі освіти, варто назвати Ц. Бірзеа, Р. Вулфса, Р. Дарендорфа, К. Дурра, Креола Л. Хена, Дж. Н. Пітерса. Проблеми проектної діяльності на уроках історії досліджують Н. Сологуб, К. Баханов, В. Жадько, М. Дашко, О. Удод, О. Чернецька., К. Скиба. Проекти з курсів «Громадянська освіта є в доробку Я. Гурнікевича, Ю. Плиски, П. Кендзьора. Проектна діяльність на уроках з курсів «Людина і світ», «Людина і суспільство», залишається малодослідженою, хоч у вимогах до курсів етично-філософського та духовно морального спрямування, яким є предмет «Людина і світ», ставляться завдання використовувати проектну діяльність.

Візьмемо до прикладу програму курсу «Людина і світ» (укладачами програми для класів історико-філологічного, правового, філософського, економічного профілів з курсу «Людина і світ» (11 клас) є Т.В. Бакка, Л.В. Марголіна, Т.В. Мелещенко, Т.О. Ремех), та проаналізуємо

її на предмет тем проектів, які можуть бути запропоновані для учнів. Курс розрахований на 17 годин навчального часу. Залишивши поза полем нашого дослідження логіку побудови провідних тем, зауважимо, що вони в цілому збігаються з темами стандартів навчального плану для суспільствознавчих дисциплін, розроблених Національною радою суспільних досліджень - NCSS (National Council for the Social Studies) США.

Стандарти визначають десять, пов'язаних між собою тем суспільствознавчої галузі, які систематизують знання про досвід людини у світі, а саме: 1. Культура. 2. Час, безперервність і зміни. 3. Люди, місце і оточення. 4. Індивідуальний розвиток та ідентичність. 5. Індивіди, групи та інституції. 6. Держава, влада і управління. 7. Виробництво, розподіл та споживання. 8. Наука, технології й суспільство. 9. Глобальні взаємозв'язки. 10. Громадянські ідеали та практики. [2]. Зазначимо, що домінуючим методом у вивченні суспільствознавства в школах США є метод проектів [3,с.6]. Програма курсу «Людина і світ» не передбачає роботу через навчальний проект. Зважаючи на інтегративний характер проектної діяльності в будь-якій із тем можна виділити проблему, яку можна вирішити у формі проекту. Разом з тим, не може існувати розробленого наперед плану проектів, оскільки в основі вибору тем лежать особисті мотиви та інтереси учнів. У цьому зв'язку можемо визначити тільки ідеї тем для навчальних проектів. Покажемо їх у таблиці:

Зміст навчального матеріалу	Гіпотетичні теми (творчі ідеї) проектів	Проблемне питання проекту
Тема I. Вступ. Поняття людини як біосоціальної істоти	Від задатку до таланту	Пізнай самого себе
Тема II. Соціалізація особистості	Повчання: від Мономаха до Саватера (По сторінка книги Фернандо Саватера «Етика для Амадора»)	Чи легко бути тінейджером
Тема III. Стереотипи та упередження	Образ жінки у рекламі	Війна раціональних аргументів і шаблонів
Тема IV. Конфлікти	Мистецтво медіації	Чи можу я бути медіатором?
Тема V. Соціум (суспільство людей)	Вверх по драбині, що веде донизу	Мое місце у соціальній стратифікації
Тема VI. Соціальна мобільність	Канали соціальної циркуляції	Міжпоколінна мобільність в моїй родині
Тема VII. Права, свободи та відповідальність	Свобода – роби, що хочеш!	«Список свободи» (що я в житті можу обирати, а що – ні)
Тема VIII. Громадянське суспільство	Політичний лідер	Неписаний кодекс парламентаря
Тема IX. Політичні інститути і процеси	Політичний хепенінг	Чи маємо право на протест?
Тема X. Демократія	Коріння та плоди демократії	Температура прав у школі
Тема XI. Засоби масової інформації	Реклама в нашому житті	Моя соціальна реклама
Тема XII. Нація	Тест на національну самосвідомість	Візитівка для іноземця
Тема XIII. Полікультурність	Культурне різноманіття етнічних менших	Хто такі караїми?
Тема XIV. Україна і світ	Від людини розумної до людини духовної	Діалог масової культури з національною

Узагальнюючи, зазначимо наступне:

1. Оскільки зміст предмету «Людина і світ» є узагальненням відомого на вищому рівні пізнання, проблеми проектів можна визначити спільно з учнями на вступному занятті з усіх запропонованих програмою тем, а можна виявляти проблему в темі уроку під час розкриття основного змісту.
2. Концептуалізація проекту має відбуватися на уроці з дотриманням головних принципів, як-то: демократичності вибору, перспективності вирішення проблеми, простоти і реальності і вікової відповідності.
3. Рефлексія може відбуватися на уроках, або під час проведення проектного тижня. Результативність навчання визначається після кожного проекту доповненням в його портфоліо знаків неформальної фіксації особистих досягнень учнів.

Зауважимо, що проблема затребуваності тих чи інших технологій (навчальних проектів, зокрема) пов'язана з прийняттям позиції, коли зміст освіти (предмета) сприймається не як самоціль, а як засіб. Якщо зміст предмета не допомагає учням співвідносити знання з реальністю, то говорити про проектну діяльність недоречно. Щоб уникнути профанації методу проектів в умовах класно-урочної системи, потрібно говорити про використання елементів методу проектів на уроках. Дослідниця Тулупова вважає, що про проектний урок можна говорити як про одиницю побудови розвивального навчання у середніх і старших класах загальноосвітньої школи. Тоді цикл проектної діяльності є комплексом уроків, а його елементи можуть виявлятися як окремі уроки. Такі уроки передбачають чотири типи ситуацій розвитку: актуалізації і проблематизації; концептуалізації; програмування або планування і рефлексивно-експертної ситуації. Реально, вважає дослідниця, за звичні 45 хвилин вдається реалізувати лише той або інший етап навчального заняття: здійснити кількісну і якісну оцінку наявної освітньої ситуації, сформулювати проблему [11, с.37-38].

Представляє інтерес досвід Т.Є. Веденеєвої, М. І. Вовнової, які організували навчальний процес у вигляді так званої турбінної технології (від французької *tourbion* – круговорот, замкнений цикл), що реалізувалася ланцюжком: «Урок, дослідницький проект – урок». Навчання здійснюється за такою технологією: 1.Інтегрований урок, на якому відбувається знайомство з темою; 2.Продовження теми у проектній діяльності; 3.Зовнішня презентація проекту; 4.Урок з використанням сублімованого матеріалу, зібраного раніше [1, с.34].

Значно частіше у практиці навчання зустрічається використання проектного навчання як технології зорієнтованої не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових, зокрема, при підготовці до складного нестандартного уроку. В цьому випадку проектне завдання подається учням за тиждень-два. Воно може бути індивідуальним і груповим. Звіт про виконання заслуховується на уроці. Це короткотермінові проекти (4-6) уроків, час яких використовується для координації учасників груп (якщо це груповий проект). Більшість роботи виконується в позаурочний час, а на уроці йде процес координації виконання.

В. Логвін пропонує таку відповідність етапів навчального процесу на уроці в контексті проектної технології. На етапі мотивації навчання йде постановка мети проекту. Під час планування уроку йде обговорення варіантів, продумування ходу роботи. На діяльнісному етапі уроку проводиться часткове дослідження (особливо, якщо це колективний проект). Учитель визначає цілі та планові результати навчання. Все інше мають робити учні: намічати проміжні завдання, шукати шляхи їх вирішення, діяти, корегувати діяльність, давати продукт [6, с. 38].

Сучасна дидактика шукає нові шляхи застосування методу проектів на уроках. Розуміємо, що метод проектів не є універсальним для вирішення складних дидактичних проблем. Ефективність методу в тому, що він полегшує усвідомлення структурних елементів

навчальної діяльності, виробляє позитивне особистісне ставлення до навчання, дає досвід спільної дії, перебудовує зміст пізнавальної діяльності особистості, дає можливість розглядати проблему в розвитку крізь призму власного досвіду, сприяє становлення компетентнісної особистості.

Список використаних джерел

1. Веденева Т. Проектная технология как один из факторов построения системы личностно ориентированного образования в школе / Т. Веденева // Дидакт-учитель. – 2002. – № 1. – С. 32-39.
2. Гриценчук О. О. Використання ІКТ у викладанні суспільствознавчих дисциплін у зарубіжній школі [Електронний ресурс] / О. О. Гриценчук. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/e-jurnais/ITZN/em8/content/08goosfi.htm
3. Десятов, Д. Л. Вивчення суспільствознавчих дисциплін в американській школі / Д. Л. Десятов // Історія. – 2009. – № 30. – С. 5-7.
4. Єгоров, Г. С. Тенденції розвитку базової освіти у країнах заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
5. Корнетов, Г. Б. Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 54-63.
6. Логвін, В. Метод проектів у контексті освіти / В. Логвін // Сучасні шкільні технології / [упоряд.: І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 2. – 128 с.
7. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов : (реферат) / Ю. Олькерс // Метод проектов : научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2 / Беларусский государственный университет, Центр проблем развития образования, Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образование : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под. ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
9. Полат, Е. С. Метод проектов/ Е. С. Полат // Научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Беларусский государственный университет, Центр проблем развития образования, Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
10. Прагматична педагогіка Джона Дьюї : електронний підручник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psi-help.com/storya-pedagogchnix-podj/29-pedagogchna-dyalnst-ta-teorya-komenskogo/207-pragmaticzna-pedagogka-dzhona-dyu.html>
11. Тулупова О. В. Психолого-педагогические условия формирования проектной деятельности школьников / О. В. Тулупова, Н. В. Орлова // Психология обучения. – 2007. – № 4. – С. 30-38.
12. Чайченко Н. Н. Вільям Кілпатрік на шляху становлення «методу проектів»: історичний аспект/ Н. Н. Чайченко // Імідж сучасного педагога. – Полтава : Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського ; АСМІ ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2010. – № 2. – С. 21-22.

An urgent problem of finding ways of intensification of the learning process through the organization of project activities in the practice of school social science is examined in the article. The ideas of projects that can be implemented on the lessons of the subject "Man and the world" are defined.

Key words: project activity, social science, project competency.

УДК: 340.116:373.5-057.874

Гончарова Ю. О.*

ПОЗНАВЧАЛЬНА РОБОТА З ПРАВОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1944-1991 рр.)

У статті досліджується система позанавчальної роботи з правової освіти учнів в школах України у 1944-1991 рр. Аналізуються основні форми її проведення: масові, групові та індивідуальні.

Ключові слова: позанавчальна робота, загальноосвітня школа, правова освіта.

Невичерпні можливості для підвищення ефективності правової освіти шкільної молоді у досліджуваний період мала позанавчальна робота, що здійснювалася в органічній єдності з навчальним процесом. Головними умовами при цьому було дотримання наступності у змісті та формах роботи, врахування об'єму конкретних знань, можливість розуміння учнями відповідного матеріалу.

Проблематика становлення та розвитку правової освіти в Україні знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях Б.Андрусишина, С.Квашука, О.Пометун, І.Смагіна; питання позанавчальної роботи з правової освіти школярів аналізувалося як в російській педагогічній науці, зокрема у працях Г.Давидова, Г.Барінова, так і в українській – працях П.Рабіновича, Л.Короткової та ін.

Проте, варто вказати, що окреслена нами проблема не була предметом окремого наукового дослідження, є актуальною і потребує подальшої наукової розробки.

Метою статті є аналіз позанавчальної роботи з правової освіти учнів в школах України у зазначений період.

У радянській школі за весь період її існування було три курси, котрі збагачували школярів правовими знаннями: з 1937 по 1961 рік як окремий предмет викладався курс «Конституція СРСР»; з 1962 р. по 1975 р. правова освіта (в тому числі курс Конституції СРСР) була інтегрована у шкільний предмет «Суспільствознавство»; а в 1975 р. у загальноосвітніх закладах України був запроваджений окремий предмет «Основи Радянської держави і права», який викладався до поч. 90-х рр. ХХ ст.

Зміст названих правових предметів був орієнтований на формування громадянина, що знається на принципах побудови держави та організації права в країні, ознайомлений з основами трудового, цивільного, сімейного, кримінального, адміністративного та колгоспного права. Вивчення правових курсів у загальноосвітніх школах сприяло вихованню школярів у дусі суворого дотримання законів, формуванню свідомих учасників суспільно-політичного життя країни.

На початку 50-х рр. ХХ ст. пояснювальна записка до програми курсу «Конституція СРСР» для 7-го класу акцентувала увагу викладачів на необхідність використання різноманітних прийомів, які б викликали в учнів живу цікавість до предмету, сприяли свідомому його засвоєнню. Позакласні та позанавчальні заходи розширювали та поглиблювали коло правових знань шкільної молоді, конкретизували суспільно-політичні поняття, котрі учні вивчали на уроках. Під час впровадження позанавчальної роботи з правової освіти вчитель мав можливість показати школярам на прикладах з навколишньої дійсності, як Основний Закон впроваджується у рідному місті, селищі та селі, як самі діти та молодь держави можуть користуватися благами Конституції. Отже, широке впровадження позакласної та позанавчальної роботи було обов'язковим, при цьому вона допомагала вчителю виховувати інтерес у школярів до навчального предмета, сприяла підвищенню успішності і допомагала ліквідувати формалізм у викладанні «Конституції СРСР» в школах України [5, с. 17].

* © Гончарова Ю. О., 2012

Позанавчальна робота з правової освіти школярів у 40-50-х рр. ХХ ст. була представлена у формі гуртків, тематика занять в яких була тісно пов'язана з вивченням програмного матеріалу з Конституції.

Вчитель Конституції, як керівник гуртка, ставив перед учнями наступні завдання:

- поглибити та закріпити в пам'яті знання, отримані на уроках з Конституції СРСР;
- розвинути творчу ініціативу та союдальність в процесі набуття правових знань.

Методи гурткової роботи мали свою специфіку, вони відрізнялися від організації класних занять. Так, у гуртку учні займалися за особистим бажанням, керівник гуртка мав можливість в більшій мірі задовольнити індивідуальний інтерес учнів, робота в гуртку була побудована на творчій ініціативі та самодіяльності його членів. Гурток з Конституції здебільшого відвідували представники активу учнівського складу 7-х класів школи, а на відкриті засідання гуртка та масові заходи запрошувались всі бажаючі [5, с. 35].

Керівник гуртка ще на початку навчального року обмірковував зміст роботи, планував та складав розклад занять. У план роботи були включені приблизно такі заходи:

- тематичні бесіди з демонстрацією діапозитивів та діафільмів (тематика доповідей різноманітна, наприклад: «Конституція СРСР – найдемократичніша в світі» та ін.);
- випуск бюлетнів, журналів та спеціальних номерів стінних газет (здебільшого присвячених Дню Сталінської Конституції) [8, арк. 113-114];
- слухання платівок (доповідь І.В.Сталіна про проект Конституції СРСР);
- виготовлення наочності (схем, діаграм та ін.), оформлення альбомів, ілюстрованих і текстових плакатів, вітрин, організація виставок;
- колективний перегляд кінофільмів та театральних вистав з правової тематики з подальшим обговоренням;
- колективне читання та обговорення статей з газет та журналів, літературно-художніх творів, науково-популярної літератури з правових тем;
- робота з адміністративно-політичною картою Радянського Союзу та з політичною картою світу: підбірка газетних вирізок, оформлення прапорцями та кольоровими шнурками районів та міст, де відбуваються найважливіші події за кордоном;
- проведення екскурсій та туристичних походів;
- проведення конференцій, на котрих виступали з доповідями учні та запрошені особи;
- проведення конкурсу найкращих творів, та їх читання на засіданні гуртка з подальшим обговоренням.

Як бачимо форми занять у гуртку з Конституції були різноманітними та змінювалися в залежності від конкретного змісту заняття. Причому успішність заняття залежала від рівня зацікавленості учнів проблемою, що збільшувався при виконанні кожним членом гуртка свого індивідуального завдання. При цьому викладач, розподіляючи завдання, мав обов'язково враховувати особисті схильності та вміння учнів [5, с. 36-37].

Однією із найважливіших форм роботи гуртка було проведення масових конференцій, до яких запрошувались всі учні 7-х класів школи. На таких конференціях учні виступали з доповідями з правових питань, що нерідко перепліталися з програмними питаннями з курсу «Конституції СРСР». Такі виступи поглиблювали знання учнів, допомагали їм глибше засвоїти пройдений на уроках матеріал та підготуватися до майбутнього іспиту, розширювали правознавчий кругозір шкільної молоді. Тематику конференцій та підготовку до неї попередньо продумував керівник гуртка, при цьому важливим було досить уважно намітити теми та розподілити їх між доповідачами. Кожен доповідач отримував від вчителя індивідуальні вказівки: про літературу з теми, приблизний план своєї доповіді, залучення та використання краєзнавчого матеріалу, художньої літератури, журнально-газетних статей та ін. На одній конференції слухали не більше чотирьох-п'яти повідомлень.

Нерідко вчитель Конституції залучав до роботи гуртка викладачів інших предметів – історії, літератури, географії, малювання, співів. Вони або допомагали учням при підготовці

чергового завдання або разом з вчителем Конституції організували масові заходи для всіх учнів 7-х класів: правові вечори, конференції, зустрічі.

У період весняних канікул у школі готували виставку результатів роботи гуртка, щоб учні 7-го класу мали можливість використовувати матеріали виставки при повторенні та підготовці до іспиту з «Конституції СРСР» [4, с. 37,41].

Особливого значення в позанавчальній роботі з правової освіти школярів у 40-50-х рр. ХХ ст. надавалося проведенню різноманітних екскурсій. При цьому при її підготовці найважливішим для вчителя було насамперед визначення мети, конкретних педагогічних та виховних завдань екскурсії. В процесі її проведення вчитель міг звернути увагу учнів на інформацію про основні форми державної власності в державі, показати роботу місцевих органів державної влади, висвітлити питання трудового та колгоспного права, з якими учні вже можливо встигли ознайомитися на уроках з «Конституції СРСР». Наприклад, у річному звіті про роботу Пологівської середньої школи Пологівського району Запорізької області за 1960-1961 навчальний рік описано проведену вчителькою екскурсію на підшефний колгосп. Під час якої учні мали змогу ознайомитися з історією його виникнення та розвитку, з основними галузями господарства і технічною оснащеністю колгоспу, дізналися про деякі питання управління колгоспом, поцікавилися відношенням робітників до праці та ін. [10, арк. 123].

Таким чином, в залежності від педагогічних завдань вчитель намічав конкретні об'єкти для вивчення учнями під час екскурсії, розробляв маршрут її проведення, складав конспект розповіді, домовлявся про зміст бесід з керівниками, які надавали певні інформаційні роз'яснення. Під час таких позанавчальних занять учні мали можливість впевнитися в тому, що дійсно закріплено в Основному Законі держави і як це здійснюється в повсякденному житті та побуті громадян [5, с. 20-21].

Цілком виправдовували себе й оглядові екскурсії населеним пунктом, у великих містах – міським районом, під час яких учні знайомилися з найрізноманітнішими питаннями правового характеру. При цьому вчитель Конституції звертав увагу школярів на підприємства, комунальні установи та житлові будинки, акцентуючи увагу на відомствах, яким вони підпорядковані, в разі потреби подавав історичну довідку [1, с. 156-157].

Безпосередня активність учнів 7-х та старших класів школи спостерігалася під час виборів до Верховної Ради СРСР, де вони мали змогу виступити з доповіддями про роботу органів державної влади на зборах колгоспників-виборців [9, арк. 54 зв.].

Під час проведення екскурсії на виборчу дільницю перед виборами використовувався метод попередньої організації бригад, яким доручалося збирання відомостей (кожна бригада заздалегідь накреслювала запитання, на які треба одержати відповіді під час екскурсії). В цьому випадку основними рекомендованими розділами для вивчення були: списки виборців, складання списків, перевірка виборців, агітпункт і його робота, робота агітаторів у будинках виборців, виборча комісія та її робота [1, с. 156].

Така практика організації та проведення позанавчальної роботи з правової освіти школярів використовувалась і надалі під час вивчення правових питань в курсі «Суспільствознавство» (60-ті рр. ХХ ст.).

Нерідко з метою правової просвіти шкільної молоді керівництво школи, районної або обласної адміністрації міста організували зустрічі з робітниками місцевої Ради робітничих депутатів, учасниками Великої Вітчизняної війни, працівниками краєзнавчого музею та ін. Наприклад, за ініціативою Сніжнянського міського відділу народної освіти Донецької області була організована зустріч учнів 11-х класів з головою виконкому міської Ради депутатів трудящих, головою профспілки вугільної промисловості, які змогли відповісти на численні запитання учнів, уважно вислухали їхні думки та пропозиції [6, с. 9].

Також в цей час Радянським керівництвом було сплановано заходи в системі народної освіти присвячені даті відзначення 50-річчя утворення СРСР. Так, для поліпшення пропаганди серед учнів правових знань при багатьох школах необхідно було створити молодіжні факульт-

тети правових знань. Так, станом на 1971-1972 навчальний рік завідуючий Хмельницьким обласним відділом народної освіти В.Шайнога у своєму звіті відмічає, що у Віньковецькому районі області такі факультети існували вже при всіх середніх школах. Усі ці процеси поширювали й закріплювали правові знання учнів, отримані на уроках [11, арк. 24-25].

Із введенням у 1975 р. у 8-х класах правознавчого курсу «Основи Радянської держави і права» педагогічні колективи багатьох шкіл та працівники юридичних установ здебільшого послабили позанавчальну правовиховну роботу. Лекції, вечори запитань і відповідей та інші правовиховні заходи нерідко проводилися формально [6, с. 4].

У 80-х рр. ХХ ст. в школах України позанавчальній роботі з правової освіти учнів надавали більшого значення. У старших класах широко практикувалися такі форми позанавчальної роботи з правової освіти, як лекції, бесіди, вікторини, диспути, тематичні вечори на правові теми, зустрічі з працівниками правоохоронних органів. У ряді шкіл було створено правові клуби або кінолекторії. Так, учителька СШ № 6 м.Чернігова С.Парубець керувала секцією «Юні знавці права» при політичному клубі «Планета», організовувала усні журнали, тижні правових знань, вечори запитань і відповідей, у яких брали участь всі учні школи [4, с.70].

Важливе місце в процесі позанавчальної правової освіти школярів у 80-х рр. ХХ ст. належить системі бесід з учнями на морально-правові теми. Такі бесіди нерідко ілюструвалися прикладами з художньої, науково-популярної, юридичної літератури, різноманітних газет і журналів, особливо молодіжних, а також знайомими учням фактами із життя школи, жителів району або міста. В залежності від теми у позакласних бесідах, як і в початковому процесі, використовувався різноманітний наочний матеріал. Готуючись до розгляду правових питань в системі бесід у старших класах, вчителі враховували та постійно спиралися на накопичені до цього часу знання учнів, поняття морально-правового характеру: поняття про державу, про Конституцію, про закон, про правила поведінки на вулиці, в школі, вдома, про елементарні обов'язки учнів тощо, при цьому постійно нарощуючи їх та поглиблюючи [2, с. 46].

З метою пропаганди правових знань та попередження правопорушень серед шкільної молоді нерідко такі бесіди проводили юристи або інспектори дитячої кітнати. Так, в середній школі № 66 Червонозаводського району Харківської області в 1975-1976 навчальному році серед старшокласників були проведені бесіди на теми: «Участь молоді в управлінні державою», «Юридичний захист трудових прав молоді» та ін. Також в школі відбувся місяць правових знань, в дні якого робітниками прокуратури та міліції були прочитані лекції на теми:

- для учнів 4-5-х класів – «Виконуйте закони радянської республіки»;
- 6-7-х класів – «Відповідальність неповнолітнього»;
- 8-х класів – «Закон – для всіх закон»;
- 9-10-х класів – «Злочин та кримінальна відповідальність».

Також учням були запропоновані до перегляду документальні фільми з правової тематики: «Наше правосуддя», «Народне правосуддя» та ін. [3, арк. 120].

В цей час великі можливості для підвищення зацікавленості школярів з вивчення правознавчих дисциплін також мала різноманітна за своїм змістом, організацією та методикою позашкільна робота. Допомогу школі в цьому здійснювали Будинки і Палаці піонерів, дитячі екскурсійно-туристичні станції, станції юних натуралістів і техніків та інші позашкільні заклади [2, с. 139].

Таким чином, в досліджуваній період в загальноосвітніх школах України починає складатися система позанавчальної роботи з правової освіти учнів в найрізноманітніших формах:

- масові заходи: перегляд діапозитивів та кінофільмів, екскурсії, вечори-зустрічі, конференції з правових питань;
- гуртки з правознавчих дисциплін;
- індивідуальна робота учнів: читання газетних заміток, вирізки ілюстрацій із журналів та газет, виготовлення наочних матеріалів, твори та доповіді, запис за рекомендацією вчителя

доповідей старожилів та учасників подій, складання альбомів пісень та віршів про державу, Основний закон, безпосередня участь у підготовці виборчих компаній.

Вцілому навчальний процес у досліджуваній період мав великі можливості для правової освіти учнів, створював міцну базу для організації позанавчальних заходів, що проходили у різноманітних формах та позитивно впливали на правову свідомість підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Баринов Г.П. Нарис методики викладання Конституції СРСР: посібник для вчителів / Г.П. Баринов – К.: Радянська школа, 1955. – 163 с.
2. Давыдов Г.П. Правовое воспитание в системе работы школы. (Учителю о советском законодательстве). / Г.П. Давыдов, В.М. Обухов. – М.: Педагогика, 1976. – 48 с.
3. Держархів Харківської області. – Ф. Р-4677. – Оп. 5. – Спр. 236. – 138 арк.
4. Короткова Л.П. Для поліпшення правового виховання учнів / Л.П. Короткова // Радянська школа. – 1986. – №9. – С. 69-72.
5. Летков Ф.А. Конституция СССР в школе / Ф.А. Летков, А.Н. Шалаев, А.Н. Камкина. – Иваново: Ивановское обласное государственное издательство, 1952. – 112 с.
6. Про подальше вдосконалення правового навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл республіки // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: Радянська школа, 1977. – № 7 (квітень). – С. 3-14.
7. Суспільствознавство в школі: зб. матеріалів республік. конф. з питань викладання суспільствознавства / М-во освіти УРСР, Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. – К.: Радянська школа, 1964. – 140 с.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 850. – 160 арк.
9. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 858. – 248 арк.
10. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 3201. – 209 арк.
11. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 8247. – 73 арк.

In the article the system of out-of-class work from legal education of students in schools of Ukraine in 1944-1991 is investigated. The basic forms of her realization are analysed: mass, group and individual.

Key words: *out-of-class work, general school, legal education.*

УДК 371

Гризун Л. Е.*

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

Проведено аналіз сучасних тенденцій у вищій освіті, а також аналіз сутності головних напрямків її реформування з позицій впливу на формування змісту вищої освіти. Проведено аналіз специфіки реалізації дидактичних принципів у вищій професійній освіті.

Ключові слова: *зміст вищої професійної освіти, сучасна парадигма освіти, дидактичні принципи.*

Аналіз психолого-педагогічних джерел з дидактики вищої освіти засвідчує, що сучасна вища освіта потерпає впливу нових тенденцій, пов'язаних із змінами акцентів у позиціях загальноосвітньої і професійної школи, які відбуваються у межах переходу до нової парадигми освіти, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації

* © Гризун Л. Е., 2012

освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту [6; 7; 12; 13]. Незважаючи на широкий діапазон думок вчених щодо кризи освіти, фахівці виділяють два концептуальні підходи до трактування її сутності і шляхів її подолання. Перший підхід виходить з того, що сучасна система освіти не забезпечує таких якостей та рівня інтелектуальної, когнитивної і професійної підготовки молоді, яких вимагає діяльність в сучасному суспільстві. Постіндустриальна стадія цивілізованого розвитку потребує формування взагалі нового типу мислення, інтелекту, адаптації до технічних, соціальних, інформаційних реалій сьогодення, що змінюються надзвичайно швидко. Головною ідеєю цього підходу проголошується орієнтація на професіоналізм і організацію навчання у взаємозв'язку з вимогами соціального замовлення суспільства. Друга концепція (гуманітарна) вбачає витoki і сутність кризи в дегуманізації освіти. Вона орієнтує на впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, повернення до духовно-моральних традицій вітчизняної освіти і виховання. За таких умов великого значення і актуальності набувають питання формування змісту сучасної вищої професійної освіти.

Як зазначають дослідники філософії освіти, саме зміст освіти набув виключного значення в межах класичної парадигми освіти, її змістове наповнення визнавалося пріоритетним. Стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий. Головними причинами цього дослідники вважають такі: по-перше, це – зорієнтованість класичної освітньої парадигми на репродуктивне знання, на шаблонне його застосування у різних видах діяльності; по-друге, її раціонально-знанієвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, знання в сучасному суспільстві; по-третє, теперішня картина світу прямує скоріше до плюралістичного образу дискурсу різних цивілізацій із рівнозначними історичними надбаннями, ніж до втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності. Також вчені зазначають, що пошук нових моделей освіти зумовлюється необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що постійно змінюється і ускладнюється [6; 7; 13].

Сьогодні спостерігається зміна акцентів від гностичної парадигми до діяльнісного підходу в освіті. Основна ціль освіти розглядається зараз як формування здібностей до активної діяльності, до праці в усіх її формах, в тому числі і до творчої професійної праці. Це не означає, що припиняється роль знань. Вони перетворюються зараз на засіб розвитку особистості того, хто навчається [4; 10].

Зрозуміло, що за таких умов підходи до формування змісту освіти також потерпають зміни, що актуалізує дослідження в цій галузі.

Мета даної роботи полягає у визначенні та аналізі специфіки реалізації загальнодидактичних принципів формування змісту вищої освіти з позицій сучасних тенденцій в освіті.

Як відмічалось вище, досить довго освіта всіх рівнів в Україні і у пострадянському просторі будувалася за класичною моделлю, на основі гностичного, “знанієвого” підходу. Проведений дослідниками [2; 3; 5; 7 та ін.] проблемно-орієнтований аналіз стану сучасної вищої школи дозволив визначити основні напрямки подальшого розвитку вищої професійної школи та її реформування: неперервність, диверсифікація, фундаменталізація, інтегрованість, гуманітаризація, демократизація, гуманізація, інтеграція з наукою і виробництвом, комп'ютеризація.

Проведемо аналіз сутності головних напрямів реформування вищої освіти з позицій впливу нової парадигми освіти на формування її змісту. Неперервність відноситься до важливих методологічних принципів пізнання, що забезпечують цілісність, системність, послідовність сприйняття буття, зокрема формування стійких знань, вмінь, навичок у процесі підготовки фахівця. Розв'язання проблеми формування творчої особистості можливе лише через реалізацію ідеї неперервної освіти, яка здійснюється через сполучення самоосвіти з наданням можливості у будь-який момент скористатися допомогою висококваліфікованих викладачів. У зв'язку з цим модель освіти змінюється в цілому. Здійснюється перехід від мономоделі, орієнтованої на підготовку фахівця, до поліфункціональної моделі, в основі якої розвиток особистості, формування здатності до саморозвитку.

Диверсифікація виявляється через наявність у вітчизняній системі вищої освіти двох основних напрямків перетворень: орієнтація на триступеневу Європейську модель університетської освіти та створення навчальних закладів нових типів та різних форм власності. Сьогодні пріоритетним виявляється перший напрямок тобто розвиток університетської освіти. Проте тут зустрічаються труднощі, пов'язані з відмінностями Західної моделі освіти, що впроваджується, від класичної моделі, успадкованої від радянської системи освіти. Для загальноприйнятої в розвинутих Західних саранах моделі вищої освіти характерні такі ознаки, як багаторівнева структура вищої освіти, широка варіативність при виборі спеціалізації на даному ступені, гнучка спеціалізація, організаційна обґрунтованість ступенів різноманіття форм навчання, високий рівень селективності при переході з нижчого ступеню до вищого. Основними перевагами багаторівневої вищої освіти фахівці вважають [4; 6; 11]: реалізацію нової парадигми освіти, що полягає у фундаментальності, цілісності, спрямованості на особистість того, хто навчається; реагування на вимоги ринку інтелектуальної праці; стимулювання диференціації середньої освіти; широкі можливості для післядипломної освіти; можливість інтеграції у світову освітню систему. Для вітчизняної освіти така модель багаторівневої освіти, безумовно, представляє інтерес, хоча не може бути просто скопійована. Пріоритетними задачами в галузі диверсифікації освіти визначають: проблему взаємодії окремих частин освітньої системи; проблему контролю якості освіти і відповідності системи освіти поставленим цілям і потребам суспільства; пошук шляхів інтеграції у світову освітню систему; економічне забезпечення системи освіти тощо.

Одним з провідних напрямів реформування вищої освіти є підвищення фундаменталізації. Фундаменталізація як один з принципів, покладених в основу багаторівневої системи освіти, має, проте, багато різноманітних тлумачень. Найпоширенішою точкою зору є те, що фундаментальність освіти передбачає, по-перше, виділення певного кола питань з основоположних галузей знань даного напрямку науки і загальноосвітніх дисциплін, необхідних для формування сучасного фахівця і високоосвіченої людини; по-друге, вивчення складного кола питань з повним обґрунтуванням та необхідними посиленнями. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити умови для виховання гнучкого і багатогранного наукового мислення, різноманітних способів сприйняття дійсності, для створення внутрішньої потреби в саморозвитку та самонавчанні. З цього випливає необхідність створення таких системи і структури освіти, пріоритетом яких є методологічно важливі, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини світу, адаптації особистості до соціально-економічних та технологічних умов. Фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного, пов'язаного з пізнанням оточуючого світу, і гносеологічного, пов'язаного з оволодінням методологією і набуттям навичок пізнання, аспектів навчальної діяльності. Таким чином, фундаментальна освіта як інструмент досягнення наукової компетенції орієнтована на виявлення глибинних, сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами оточуючого світу.

Одним з механізмів переходу від технократичної предметоцентристської до гомоцентристської парадигми вчені, зокрема А.Г. Асмолов, вважають гуманізацію освіти і виділяють в структурі побудови гуманітарно-орієнтованого навчання такі основні компоненти:

1. Етико-гуманістичний компонент, що передбачає посилення уваги до проблем загальнолюдського, соціокультурного значення до аналізу моральної і соціальної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки своєї професійної діяльності.

2. Історико-кореляційний компонент, спрямований на активізацію використання принципу історизму у викладанні з урахуванням синхронно-кореляційних зв'язків і залежностей між розвитком усіх видів діяльності і пізнання в історії людського суспільства.

3. Філософсько-методологічний компонент, що передбачає виявлення і усебічне використання філософського аналізу змісту різних теоретичних положень, способів узгодження концептуальних структур з фізичною реальністю, широке використання активних методів формування філософських основ світогляду.

4. Інтегративно-культурний компонент, заснований на розширенні спектра практичного використання міжпредметних зв'язків на рівнях наукової й історико-культурної міжпредметної синхронізації і кореляції.

5. Гуманітарно-гностичний компонент, що виражається у використанні поряд із природничонауковими також і гуманітарних методів пізнання і дослідження в процесі навчання.

6. Соціально - презентативний компонент, що передбачає кореляцію змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на національному і планетарному рівнях.

7. Еколого-діяльнісний компонент, спрямований на актуалізацію уваги на екологічних аспектах майбутньої професійної діяльності студентів, а також і розвитку цивілізації в цілому.

8. Естетико - емоційний компонент, що актуалізує необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості за рахунок використання добуток художньої літератури, музичного й образотворчого мистецтва, що ілюструють зміст, естетичну і загальнокультурну значущість досліджуваних явищ і законів.

9. Креативно-розвивальний компонент, що виражається в послідовній заміні методів навчання концептуально-аналітичними, при яких студент перетворюється із об'єкта навчання на суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особистості і забезпечує креативний рівень освіти.

Проведений дослідниками [4; 7; 12] аналіз змін, що відбуваються у навчально-виховному процесі у зв'язку із новою освітньою парадигмою, засвідчує, що актуальними сьогодні стають два кола питань. По-перше, це побудова системи знань студентів, необхідна і достатня для повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності; удосконалення взаємозв'язку почуттєвих і раціональних знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; удосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, умови; пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про діяльність. По-друге, це пошук можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їх практичними потребами, розширення застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо в процесі навчання.

Розв'язання цих проблем висуває серйозні вимоги до організації навчального процесу у вузі, до рівня розробки проблем дидактики вищої школи, в тому числі до оновлення процесу відбору та конструювання змісту вищої освіти. Дослідники [4] відмічають, що дидактика вищої школи в основному "наслідує" положення дидактики загальноосвітньої школи, оскільки середня освіта є основою вищої освіти. Вони також співпадають в глобальному аспекті: їх діяльність націлена на засвоєння досвіду попередніх поколінь і досвіду творчої діяльності, спрямовану на розвиток особистості. Проте, на нашу думку, перед вищою школою, крім більшості завдань середньої освіти стоять також і додаткові завдання, необхідні для створення і виховання гармонійної особистості сучасного фахівця: формування наукового світогляду; озброєння методами і засобами пізнання та самоосвіти; оволодіння навичками та інструментами дослідницької діяльності тощо [1]. У зв'язку з цим нами виділено такі відмінності у дидактиці вищої школи у порівнянні з дидактикою середньої школи. Цілі, форми і методи навчання у вищій школі відрізняються від своїх аналогів в середній школі і потребують відповідного наукового обґрунтування, дидактичних та методичних рішень.

Навчальний матеріал більш адекватно, ніж його аналог в середній школі, відображає сучасний стан науки, швидше реагує на новітність науки. Крім того, педагогом у навчальному процесі вищої школи є, як правило, науковець, висококваліфікований фахівець, який викладає не лише основи даної науки, а й свій погляд на конкретні наукові проблеми, знайомить з останніми досягненнями даної науки.

Велика доля навчального часу у вищій школі відводиться для самостійної роботи студента. У зв'язку з цим виникає необхідність дидактично планувати індивідуальну та самостійну роботу студентів, спрямовувати її на розвиток здібностей студента, на формування його дослідницьких навичок та навичок самоосвіти. З іншого боку, це впливає і на формування

змісту аудиторної роботи, яка має стати базисом для організації самостійної роботи, задавати її головний напрям.

Більш чітко окреслюються професійні цілі і інтереси об'єкта навчання (студента), у зв'язку з чим він стає більш мотивованим, ніж об'єкт навчання загальної середньої освіти.

Формування змісту освіти визнається дидактами однією з найважливіших дидактичних проблем. На основі аналізу визначення змісту освіти та його структури вчені, зокрема [4; 8; 9; 10; 11] виділяють такі загальнодидактичні принципи формування змісту освіти та підходів до його структурування, як науковість, систематичність і послідовність, системність, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії і практики навчання з життям, політехнізм і професійна спрямованість, наочність, мотивація тощо.

Спираючись на виділені нами відмінності у дидактиці вищої школи, а також на сучасні тенденції в освіті у межах формування її нової парадигми, ми провели аналіз специфіки виявлення загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті, які є однією з основ формування та конструювання змісту вищої освіти.

Принцип науковості навчання для середньої освіти дидакти розуміють як якісну характеристику змісту освіти, яка передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, формування у учнів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання, ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання. На думку вчених [4, с. 26], таке триєдине розуміння принципу науковості може бути збережено і при визначенні даного принципу щодо вищої школи, проте із зміною акцентів. На нашу думку, реалізація принципу науковості в сучасній вищій освіті має забезпечувати адекватність навчального матеріалу стану сучасної науки, віддзеркалення не тільки загальних методів та закономірностей наукового пізнання, а й новітніх прийомів розв'язання наукових проблем і меж їх застосування, останніх результатів наукових досліджень тощо.

Розглядаючи сучасні тенденції розвитку вищої освіти, науковці відзначають також, що принцип науковості в дидактиці вищої школи (особливо для її молодшого ступеню) все більше прямує до принципу фундаменталізації освіти. Його головним компонентом, є забезпечення якісної загальноосвітньої підготовки, широти загального та професійного світоглядів; створення умов для набуття базисних кваліфікацій, що включають володіння «наскрізними» вміннями (володіння комп'ютером, іноземними мовами, пошуком у базах даних та знань, проведення презентацій тощо); формування у студентів передумов до безперервної протягом життя освіти з метою набуття нових спеціальностей і кваліфікацій.

Принцип систематичності у системі змісту вищої освіти також набуває специфіки, оскільки забезпечує утворення змістовно-логічних зв'язків не стільки з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, скільки з урахуванням реально існуючих зв'язків між елементами знань, що належать, як даній науці, так і іншим наукам, з нею пов'язаним. На відміну від середньої школи систематичність навчання у вищій школі передбачає створення не суто лінійної, послідовної спадкоємності між знаннями, що засвоюються, а ієрархічної системи знань. Отже, принципи систематичності і системності у дидактиці вищої школи наближаються один до одного.

Принцип системності навчання розуміється дидактами як комплекс умов, що забезпечують наявність в свідомості того, хто навчається структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями наукової теорії. Для забезпечення реалізації цього принципу як в середній, так і у вищій освіті необхідно в зміст освіти по основам наук включати методологічні знання, система яких складається з трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання. Проте, на нашу думку, зміст вищої освіти має містити також знання про механізми виникнення нового знання, про межі застосування понятійного та методологічного апарату даної науки, про міждисциплінарні методи пізнання.

Найважливішу роль тут відіграє принцип реалізації міжпредметних зв'язків. У вищій школі формування та утворення міжпредметних зв'язків набувають нових рис у зв'язку із специфічними завданнями вищої професійної освіти та особливостями реалізації принципів

науковості, систематичності, системності. Зокрема, принцип реалізації міжпредметних зв'язків припускає [4, с. 42], що в змісті навчальної дисципліни мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють в природі і пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки у вищій освіті виступають як еквівалент міжнаукових зв'язків. Їх методологічною основою є процес інтеграції і диференціації наукового знання. Психологічною основою міжпредметних зв'язків є виникнення міжпредметних асоціації, які дозволяють відобразити різноманітність предметів і явищ реального світу в їх єдності і протилежності.

Зв'язок теорії і практики навчання з життям реалізується у вищій школі як завдяки прикладному насиченню матеріалу, так і завдяки наявності таких специфічних форм навчання, як лабораторні роботи, навчально-виробнича (ознайомча) практика, самостійна робота тощо.

Принцип наочності навчання у вищій школі, аналогічно із середньою освітою, спирається на створення наочних образів об'єктів, процесів та явищ, що вивчаються, використання різноманітних мисленевих та реальних моделей. Проте, оскільки зміст вищої освіти орієнтовано на більш підготовленого до сприйняття формальних та абстрактних моделей об'єкта навчання, навчальний матеріал дисциплін у вищій школі більш насичений різноманітними інтерпретаціями математично виражених закономірностей і операцій; графічних залежностей між величинами та їх зв'язків; різноманітних аналогій і інших засобів формального представлення даних. Наочність навчання у вищій школі відбувається на іншому рівні, завдяки можливостям реальних або віртуальних лабораторій, які відтворюють квазіреальність. В таких умовах моделювання відбувається на рівні дослідження, на відміну від моделювання на рівні формування уявлень про об'єкт, що вивчається, яке здебільшого пропонується учням середньої школи.

Принцип політехнізму та професійної спрямованості реалізується у вищій школі природним чином, оскільки не тільки навчальний матеріал, а й весь комплекс дисциплін, що підлягає засвоєнню фахівцем даної спеціальності, має конкретну професійну спрямованість.

У реалізації принципу мотивації у вищій школі крім новизни матеріалу, його життєвої значущості велику роль відіграє особистість викладача-фахівця конкретної галузі, його особисте відношення до професії, до наукових та технічних проблем. З іншого боку, більш мотивованим є об'єкт навчання, оскільки його професійні цілі і інтереси окреслені зробленим вибором вузу та спеціальності.

Спираючись на психолого-педагогічні джерела з дидактики вищої освіти проведено аналіз сучасних тенденцій у вищій освіті, а також аналіз сутності головних напрямків її реформування з позицій впливу на формування змісту вищої освіти. Виділено основні відмінності у дидактиці вищої школи у порівнянні з дидактикою середньої школи. На основі виділених відмінностей у дидактиці вищої школи, а також на основі сучасних тенденцій в освіті у межах формування її нової парадигми, проведено аналіз специфіки виявлення загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті, які є однією з основ формування та конструювання змісту вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гризун Л.Е. Взаємодія наук і інтеграція знань як основа побудови змісту освіти / Л.Е. Гризун // Педагогіка і психологія . - Зб.наук. пр. -2004, Вип. 26., ч. 1. - Харків: ХНПУ. - С.18-27
2. Краевский В.В. Приливы и отливы в океане образования / В.В. Краевский // Инновации в образовании. - 2003. - № 6. - С. 5-19
3. Помогайбо В.М. Філософія освіти III тисячоліття / В.М. Помогайбо // Шлях освіти, 2001 №2. - С. 28, 40, 47, 55
4. Попков В.А. Дидактика высшей школы / В.А.Попков, А.В.Коржуев - Москва: Академия. - 2001. - 267 с.
5. Степко М. Вища освіта України: наступні етапи модернізації / М. Степко // Освіта України. - 2004. - №54-55, 13 липня, - С.4
6. Сучасний філософсько-освітній дискурс [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://terepishchy.com/>

7. Тенденції розвитку системи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2254-tendentsiyi>
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ [Под ред. В.В. Краевского, И. Л. Лернера]. – М., 1998. – 114 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К., 2000. – 104 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогіка / И.Ф. Харламов – М., 1990. – с. 128
11. Ходаков В.Е. Высшее образование: взгляд со стороны и изнутри / В.Е. Ходаков – Херсон: Олди-плюс 2001. - 213 с.
12. Швед М. Виховання та освіта: нові сьогоденні виміри / М. Швед // Вісник Львівського університету. – 2002. – вип. 16, ч.1. – с. 3-10
13. Щубелка Н.В. Зміст та методи освіти в контексті проблем сучасної освітньо-педагогічної діяльності / Н.В. Щубелка // Проблеми освіти: Наук.-мет. зб.. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – вип. 27. – С. 9-15

The paper contains analysis of contemporary tendencies in higher education as well as the essence of leading branches of its reforming from the standpoint of their influence on the education content formation. Specific character of didactic principles realization in higher professional education is analyzed.

Key words: *higher professional education content, contemporary paradigm of education, didactic principles.*

УДК 371(477)(092)

*Дмитрієв С. М.**

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПАДЩИНІ М. В. ЛОМОНОСОВА

У статті розкрита педагогічна діяльність М. В. Ломоносова методи і принципи навчання, енциклопедичність наукових інтересів вченого.

Ключові слова: *наука, національне виховання, творчість, народність, гуманізм, національні підручники.*

Сподвижник освіти Михайло Васильович Ломоносов не знав нічого прекраснішого і величнішого за науки, що від них благородніше, що корисніше, що цікавіше і що безспірніше в справах людських, знайдено може бути [4. 389]. Михайло Васильович ніколи не любив наук лише заради них самих. Він насамперед думав про те, щоб поставити науку на службу батьківщині, скерувати її зусилля на виконання державних завдань і освіту народу.

Науки живлять юнаків,
Утіху в старості дають,
Несуть щасливим радість днів
Надію в бідних бережуть.
В домашніх труднощах відрада,
Під час мандрівок не завада,
Корисні скрізь в ділах земних,
Поміж народів і в пустині,
В міському гулі, в самотині
Життя солодшає від них. [4. 245]

Наслідуючи традиції гуманізму, Ломоносов вважав, що людина повинна бути щасливою. У поняття «щастя» він втілював особливий сенс: «Не для того ми живемо у світі, щоб насититися, але для того насичуємося, щоб жити». До щастя людина приходиться через працю. Найбільше

* © *Дмитрієв С. М., 2012*

щастя Михайло Васильович знаходив у заняттях наукою: «Наука є ясне пізнання істини, освіта розуму, непорочна розвага в житті, похвала юності, старості підпора, втіха в нещасті, в щасті прикраса, скрізь вірний і безотлучний супутник» [4, с. 246]. Щасливою людиною Ломоносов вважав не того, хто наділений багатством, а того хто має позитивні моральні риси. Він стверджував, що доброчесність від бід, як стіна, захищає, розносить всюди добру славу, любов і схильність в серцях людських збуджує. При цьому вчений застерігав від помилкового щастя, яке вміють створювати підлабузники.

Засуджуючи безумство, лукавство, нечисть, насилля, скупість, вчений проповідував моральність, яку вважав однією з найбільших цінностей, бо в єдиній тільки чесноті складається людська досконалість. Доброчесність є сама собі честь і похвала. На думку вченого інтенсивне моральне виховання здійснюється в сім'ї та школі. Ломоносов помітив, що в багатьох сім'ях діти не отримують гарного виховання. Він пропонував забезпечити дітей від шкідливого впливу. Вчений розробляє рекомендації для виховання «Освіченого юнацтва».

Шкідливі звички повинні долатися «послухом, стриманістю, бдінням і терпінням», і розробив вимоги: учні не повинні сперечатися з учителями; бути дружніми між собою; бути чемними, а не гордими і порожніми; остерігатися «порожніх слів, підлих і соромітських»; не хвалитися і не брехати; не ображати іншого; допомагати один одному в навчанні; уникати підказок; дотримуватися чистоти і порядку.

Метою виховання М. Ломоносов вважав формування людини-патріота, якостями якої повинні бути висока моральність, любов до науки, знань. Ідеал виховання він вважав у різнобічно розвиненій особистості, працьовитій. Вчений наголошував, що людина народилася для діянь висотних, щоб працею, добром дійти вершин хвали. У своїх творах Ломоносов прославляє твердість духу, безстрашність, силу волі і самообладання. Про себе він гордо говорить: «мій норов розуму завжди підвладний був». Учений покладає великі надії на юнацтво, до синів простого народу він писав.

О ви, яких давно чекає
Вітчизна і з глибин своїх,
Такими бачить вас бажає,
Яких зове з країв чужих
О ваші дні благословенні!
Держайте працею натхненні
Усьому світу заявіть,
Що може власних Платонів
І гострих розумом Невтонів
Російская земля родить [4, с. 424]

Михайло Васильович вірив, що його «індустріальна» програма розвитку країни буде підхоплена народом. Мирна праця, яку славить М. Ломоносов, не мислима без науки і творчості. Ломоносов випереджував свій час. Заповітом для майбутніх поколінь були слова:

Огляньте землю і пучину,
Лани, степи, лісів глибинь,
Рифейські надра, верховину,
Саму небесну височинь.
І скрізь досліджуйте всяк часно,
Шо є велике і прекрасне,
Чого ще досі світ не знав. [4, с. 424]

Мирна праця немислима без науки, без школи. Михайло Васильович захоплено говорить про школу, про радість наукового пізнання світу і прагне своїм ентузіазмом до науки заразити російських людей.

Ломоносов зробив висновок, що більшість населення імперії неграмотна, тому слід відкривати школи, централізувати народну освіту, а всі члени Академії наук повинні займатися педагогічною діяльністю. Сам педагог розробив програму публічних лекцій, які почав читати з 1 вересня 1742 року. Особливу увагу приділяв Михайло Васильович підготовці підруч-

ників, навчальних посібників з різних предметів. У 1742 році ним було написано керівництво «Перші підстави гірничої науки, або Гірська книжечка», в 1743 році він підготував «Коротке керівництво до риторик на користь любителів складнореччя скомпонував», а в 1745 році для студентів переклав з латини фізику. Особливу увагу М.Ломоносов приділяв роботі вчителя, методиці викладання, відбору матеріалу до уроку, використанні наукових досягнень. Займаючись проблемою організації керівництва школою, діяльності вчителя та учнів, Ломоносов прийшов до висновку, що на чолі школи повинен стояти тільки педагог. Інспектор і ректор зобов'язані допомагати вчителям, «оглядати старанність учнів та вчителів». Керівники шкіл повинні були шанобливо звертатися до вчителів, не допускати до них брутального ставлення. Як педагог, Михайло Ломоносов розумів значення і високо цінував «дружбу і єдність» в колективі, які сприяли отриманню хороших результатів у процесі навчання і виховання. Ломоносов першим звернувся до проблеми термінології в науці. Він являється засновником наукової мови в російській педагогіці. Маючи прекрасну лінгвістичну підготовку, вчений створив своєрідний стиль наукового викладу. Він часто застосовував термінологію греко-латинського походження. Педагогічні терміни вченого вірізняються точністю, узагальненістю, логічністю.

Ломоносівська програма розвитку освіти була побудована на основі принципів демократизму, гуманізму і народності. Особливістю ломоносівської програми була орієнтація на суспільні потреби в кадрах. Тому він рекомендував при визначенні кількості університетських кафедр виходити не з кількості тих, що були в той час кандидатів, придатних для заміщення професорських вакансій, а з потреб країни. Це необхідно для того, щоб план університету служив у всі майбутні роки.

Ломоносов розповсюдив твори великого чеського педагога Я. А. Коменського, книгу «Видимий світ у малюнках» він вважав необхідним навчальним посібником у гімназії і як наслідок, конференція Московського університету в 1756 році ухвалила перекласти дану роботу. У 1768 році книга вийшла першим виданням, а в 1788 році була видана вдруге.

Таким чином, Ломоносову вдалося закласти міцний фундамент для подальшого розвитку народної освіти в Росії. Його ідея безперервності початкової, середньої та вищої освіти багато в чому визначила подальший прогрес вітчизняної науки. В кінці XVIII ст. Сенат країни визнав, що створення гімназії та початкових училищ «вельми корисно суспільству». Але тільки на початку XIX ст. була здійснена послідовна система освіти – від початкової сходинки до вищого навчального закладу в масштабах всієї країни.

Метою виховання Ломоносов вважав формування людини-патріота, якостями якого повинні бути висока моральність, любов до науки, знань, працьовитість, безкорисливе служіння на благо Батьківщини. Ідеал виховання вчений бачив у різнобічно розвиненій, високоосвіченій і культурній людині. Виходячи з принципів **гуманізму** і **народності**, Ломоносов високо цінував загальнолюдську моральність. Він вважав за необхідне виховувати в молодих людях такі чесноти, як мудрість, благочестя, помірність, чистоту, милість, подяку, великодушність, терпіння, незлобність, простосердечність, сталість, працьовитість, дружелюбність, слухняність, скромність. Ломоносов застерігав молодь про складнощі людського життя: «Життя людське подібне непостійному морю, отже, воно від нападу противних випадків коливається, подібно як море, від нападу бурхливих вітрів». Говорячи про цінності і значущості буття людей, учений закликав здійснювати добрі вчинки, бо через них «заслужити можна честь, отримати багатство і безсмертне по собі ім'я залишити». [4, с.173]

Ломоносов дуже цінував таку якість, як **милосердя**. Він закликав пам'ятати християнську заповідь: «Будеш ти людина, то пам'ятай: «де чесноти панують, де пороки не мають місця». Ломоносов захищав скривджених, прагнув допомогти знедоленим, сиротам. Він першим запропонував відкрити спеціальний виховний будинок для малюків, які не мають батьків, поставив завдання виховання таких дітей за рахунок держави, щоб вони могли приносити користь суспільству. У зв'язку з цим він писав: «Якщо ти що хороше зробиш з працею, праця мине, а хороше залишиться, а якщо зробиш що хуже з насолодою, потішення мине, а погане залишиться». [4, с.230] Добрі справи і милосердя, на думку Ломоносова, слід пам'ятати: «Хто благодіяння не пам'ятає, той не тільки оного не гідний, але одно так на бути повинен, як

неплідна земля зневажена буває» [3, с.93]. Він проповідував повагу до старших, любов до ближнього.

Високо цінував Ломоносов **працьовитість**: «Або працею безсмертну славу здобувати, або, перепровадження життя свою в розкоші і нерадєнії, безславного кінця очікувати повинно». Він підкреслював роль праці в розвитку морального потенціалу молоді: «Розмірковуючи про благополуччя житія людського не знаходжу того досконаліше, як коли хто приємними і непорочними працями користь приносить». [3, с.116] Він був противником неробства і ледарства, засуджував розкіш і неробство, вважав їх джерелами усіх вад, які вливають під виглядом солодошів тяжку виразку в душу і тіло, наносять нестерпні образи, бідність і смертоносні хвороби. Ломоносов як педагог і вчений закликав творчо ставитися до праці. Основним видом праці молодих людей він вважав вчення, осягнення наук, тому, перш за все, радив не «втрачати золото молодих років, час без придбання тієї користі, яка зрілим і старим літам велику приємність і радість принести може через науки, ніж у юнацтві гри і неробство» [4, с. 326-327]

Ломоносов врахував також те, в яких умовах буде відбуватися трудова діяльність. До них він відносив попередню підготовку до виконання тієї чи іншої справи, обґрунтування мети роботи, планування її ходу, підбір необхідних інструментів, аналіз результатів. Він переконував працювати з бажанням, старанністю, майстерно. Трудові операції повинні бути продумані і розташовані в певній послідовності. При цьому він рекомендував спиратися на наявний досвід і наукові досягнення. Важливим у педагогічному відношенні стало пропозиція Ломоносова: «всі виготовлені речі зберігати у обособленому порядку, кожен під номерами», а за працю видавати заслужену платню всю сповна.

Наслідуючи традиції **гуманізму**, Ломоносов вважав, що людина повинна бути щасливою. У поняття «щастя» він вкладав особливий сенс, маючи на увазі під ним не стільки задоволеність своїм життям, скільки можливість служити на благо батьківщини. «Не для того ми живемо на світі, щоб насичуватися, але для того насичуємся, щоб жити». Усвідомлення щастя приходить до людини через труднощі: «Коли б небо благословило, щоб людина перепроваджувала життя своє безбідно, то б вона свого щастя не могла відчувати». Ломоносов вважав **моральність** однією з найбільших цінностей, «бо в єдиній тільки чесноті складається людська досконалість, бо чеснота є сама собі честь і похвала; вона є в недоліках достаток і в злиднях достаток». [6, с.118]

На думку вченого, інтенсивне моральне виховання дітей здійснюється в сім'ї та школі. У публіцистичних працях Ломоносов зауважив, що в багатьох сім'ях діти не отримують доброго виховання. Він пропонував захистити молодих людей від шкідливого впливу сім'ї і займатися вихованням «освіченого юнацтва» в умовах навчальних закладів. Основою морального виховання Ломоносов вважав рідну мову. Він високо цінував її багатство, красу, музикальність. Саме Ломоносов-педагог висунув ідею про виховне значення рідної мови, вивчення якої сприяє формуванню патріотизму, поваги до національної культури, поширенню грамотності і науки. Завдяки зусиллям Ломоносова в гімназії з'явилися класи російської мови («Російська школа»). У «Російській школі» вивчалися російська мова і російська історія. Всі предмети в гімназії, за винятком філософії, викладалися російською мовою. У «Проекті регламенту московських гімназій» Ломоносов рекомендував у «Російській школі» навчати дітей народним російським способом: «Грамоті звичайним старовинним порядком, тобто абетку, часослов і псалтир ... Потім вчити писати з написаним добрим великоросійським почерком і привчати читати друк громадянський». Ломоносов вважав, що для глибокої освіти кожному учневі слід опанувати російською мовою: «Отже, якщо прийнятий школяр ще російської грамоти не знає, повинен тільки в російському першому класі доти навчатися, поки писати і читати вправний буде. Якщо який школяр грамоті російській досить вправний у гімназію вступив, того, навчивши перший підставах російської граматики в нижньому класі, навчати у латинській школі в нижньому класі, що показано чотири дні на тиждень, а інші два дні в школі перший підстав наук показувати арифметику». Він вимагав, щоб уже в першому класі російською діти могли «читати і писати досконало. Потрібно стежити і за тим, щоб вони вчилися писати букви красиво, в чому повинен бути вправний і сам вчитель цього класу». [4, с.173] Лише після вивчення російської мови допускався перехід в інші класи, до інших наук. Для навчання учнів необхідно

було підготувати навчальний посібник, за розробку якого взявся сам Ломоносов. «Російська грамати́ка» була побудована на передовому мовознавстві, на тонкому знанні російської мови, її діалектів. Довгий час це був самий авторитетний підручник російської мови.

У таких документах, як «Проект регламенту Академічної гімназії» та «Проект регламенту московських гімназій», він виступив прихильником **класно-урочної системи**. Це була нова ідея в російській педагогіці, яку Ломоносов сам втілював на практиці. Він вважав, що в рамках уроку можна більш повно використовувати виховну функцію навчання. На думку Ломоносова, навчання має бути побудовано за певною схемою, з урахуванням особливостей сприйняття:

- 1) перевірка виконання домашніх вправ;
- 2) повідомлення нових знань, виконання «денних завдань» на уроці.

Багато уваги він приділяв практиці, постановці дослідів, практичної значущості знань. Ці положення тісно пов'язані з ідеями великого чеського педагога Я. А. Коменського.

Ломоносов вважав, що розумовий розвиток може бути результативним тоді, коли в процесі навчання педагог буде дотримуватися дидактичних правил та принципів. Він домагався дотримання принципу послідовності, систематичності, ґрунтовності, свідомості, доступності навчання. Ломоносов, враховуючи особливості дитячого пізнання, радив йти в навчанні від простого до складного: «помилялися б математики, якби, відкинувши найпростіші поняття, стали досліджувати важкі». Він пропонував застосовувати систему уроків і систему домашніх завдань. Рекомендував, спираючись на вікові особливості дітей, розвивати їх пізнавальну активність і самостійність. З цією метою Ломоносов розробив спеціальні вправи. У гімназії вони виконувалися в присутності одного вчителя або «при інших класах». Ломоносов пропонував проводити спільні заняття учнів, на яких вони могли надавати один одному допомогу. Виняток становили іспити.

Навчальні плани, складені Ломоносовим, показують, що він намагався здійснити різнобічну освіту, уникнути перевантаження учнів. Вперше в російській педагогіці він виступив прихильником синтезу класичної, природничо-наукової і реальної освіти. Він поставив завдання залучення дітей до духовних цінностей минулих століть, розвитку їх допитливості, творчості. Його своєрідний педагогічний підхід до постановки реальної освіти проявився у відборі навчального матеріалу. У його методах навчання яскраво виділяються елементи політехнічної освіти. Він знайомив учнів і студентів не тільки з теоретичними питаннями, але і з їх практичним обґрунтуванням і втіленням. Включення молоді в безпосередній виробничий процес, спільний науковий пошук, навчання майбутніх вчених методикою дослідження були характерними для Ломоносова-педагога.

Ломоносов підготував ґрунтовний проект діяльності академічної гімназії. У ньому Ломоносов регламентував не тільки навчальний процес, але і всю виховну роботу цього закладу. Проект відрізнявся наявністю спеціальних глав про обов'язки вчителів, інспекторів, ректора, в яких мова йшла і про вимоги до них. Ломоносов розробив і більш докладний навчальний план для цієї гімназії. «Годувальницею Університету або його комори і постачальницею є Академічна гімназія. Тут слід виховувати більш ніжний вік, викладаючи шкільні предмети так, щоб вийшли звідти здатні приступити до занять вищого порядку в Університеті». Шкільні предмети він поділяв на **звичайні** (обов'язкові) та **додаткові**. Перші необхідні для всіх, без вивчення їх неможливо вступити до університету. Додаткові предмети були розраховані на успішних учнів.

Звичайні предмети розподілялися за трьома класами: нижчий, середній, вищий. Додаткові – по двох. Додатковими предметами були грецька, німецька, французька мови. Ломоносов позначив обсяг знань з кожного з них: у нижчому класі вивчалася грамати́ка французької та німецької мов. У вищому класі учні займалися стилістикою і перекладами, а також навчалися грецької мови. Вдосконалюватися в знанні його передбачалося в університеті під керівництвом професора за власним бажанням. Ломоносов надавав велике значення природному освіті молоді, хоча природні науки в той період були розвинені слабо. Вони включалися у філософію, яка складалася з елементів фізики, психології, математики.

На думку Ломоносова, навчальні плани повинні створюватися на основі врахування деяких педагогічних умов: навчання рідною мовою, послідовності вивчення наук, їх поступового ускладнення, світськості освіти, єдності і наступності планів середньої та вищої школи.

Ломоносов поставив проблему методів виховання і навчання. Він був прихильником використання словесних і практичних методів, високо цінував самостійний пошук, самостійне вивчення джерел учнями і студентами. Ломоносов опублікував важливі методичні поради з викладання деяких предметів, у тому числі російської мови, іноземних та давніх мов, хімії. Ломоносов пропонував використовувати **заохочення** і **покарання**. Особливо визначних нагороджували золотими та срібними медалями, книгами, математичними приладами «у присутності всієї Гімназії». Як покарань Ломоносов застосовував догани, погрози. За «ганебні пустощі» покарання здійснювалося на очах всіх учнів. Поширені в школах тілесні покарання, за традицією, застосовувалися і Ломоносовим, хоча він рекомендував використовувати їх як виняткову міру, в окремих випадках, не завдаючи цим шкоди здоров'ю дітей.

Як метод і як умова виховання і навчання Ломоносов розцінював **порядок** і **дисципліну**. Дотримання гімназистами та студентами міцного розпорядку дня, чистоти в навчальних приміщеннях та гуртожитку, правил поведінки сприяє вихованню «моралі».

У вихованні та освіті Ломоносов вважав важливими такі методи, як **переконання** і **приклад**. «Добрі» і «пристойні» вчинки дорослих (ректора, інспекторів, учителів) є необхідними в становленні дитини.

У підготовці «освіченого юнацтва» особливу роль Ломоносов відводив вчителю. Він боровся за те, щоб не допускати до навчання дітей тих іноземців, які крім своєї «природної мови» нічого не знають. Вчений розробив вимоги до особистості та діяльності вчителя, заклавши основи педагогічної етики. Він вважав, що педагог, перш за все, повинен любити Батьківщину, бути взірцем моральності для учнів: «Вчителі з учнями не повинні надходити ні гордо, ні фаміліарно. Перше виробляє до них ненависть, друге - презирство. Помірність не дасть місця ні тому, ні іншому, і, словом, вчитель повинен не тільки словами навчання, але і вчинками добрий приклад показувати учням».

У роботі вчителя над методикою викладання Ломоносов рекомендував ретельно відбирати матеріал для уроку, спиратися на наукові досягнення. Займаючись проблемою організації керівництва школою, діяльності вчителів та учнів у ній, Ломоносов прийшов до висновку, що під чолі школи повинен стояти тільки педагог. Інспектор і ректор зобов'язані допомагати вчителям, «оглядати старанність учнів та вчителів», стежити за здійсненням навчального процесу, постійно відвідувати класи, гуртожиток. Керівникам шкіл слід шанобливо звертатися до вчителів, не допускати до них грубого ставлення. Як педагог, Ломоносов розумів значення і високо цінував «дружбу і єднання» в колективі, які сприяли отриманню гарних результатів у процесі навчання і виховання.

Ломоносов М. В. першим розпочав втілювати класно-урочну систему в навчальних закладах Росії, розробив методику викладання рідної мови, фізики, хімії, історії, географії. Він сформулював ідеал народного вчителя, який повинен мати солідну наукову підготовку, володіти педагогічною майстерністю, відзначатися моральною чистотою, добрим прикладом, працьовитістю, відповідальністю, любов'ю до дітей. Цих вимог М. Ломоносов дотримувався сам, проявив себе педагогом-новатором епохи. М. В. Ломоносов заклав основи вітчизняної наукової педагогіки. В особі М.В. Ломоносова прогресивна педагогіка ХІІІ ст. досягла вершин світової слави. Ломоносівську формулу «Через навчання – до щастя» можна було би викласти на фронтоні кожної школи.

Список використаних джерел

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [под ред. З.Васильевой]. – М., 2001.
2. Історія педагогіки / за ред. М.С.Гриценка. – К., 1973.
3. Кудрявцев Б.Б. Михаил Васильевич Ломоносов / Б.Б.Кудрявцев. – М.-Л., 1949.
4. Морозов О.А. М.В.Ломоносов / О.А.Морозов. – К., 1954.
5. Соловейчик С.М. Час ученичества / С.М.Соловейчик. – М., 1970.

The article deals with pedagogical activity of M. V. Lomonosov, methods and principles of studying, encyclopaedic scientific interests of the scholar.

Key words: science, national bringing-up, creative work, nationality, humanism, national text-books.

УДК 378.147: 37.013.42

Доброскок І.І.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті автором зроблено спробу розкрити особливості використання інформаційних технологій у процесі підготовки магістрів соціальної педагогіки. Доведено тісний взаємозв'язок між запровадженням комунікаційного підходу і підвищенням якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: магістри соціальної педагогіки, інформаційні технології, організаційно-технологічне забезпечення.

У професійному становленні особистості соціального педагога реалізація зазначених підходів передбачає формування у магістрів не лише особистісно-професійного, а й соціально-професійного «Я», що пов'язане з розвитком мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього соціального педагога і розвиває професійну рефлексію, яка визначає ставлення студента до самого себе, як до суб'єкта діяльності, бачення себе у розглядуваній і розв'язуваній практично ситуації.

Проблема формування інформаційної підготовки фахівців, визначення її змісту і складових позначена широкою увагою вчених. Проте ці питання досліджуються науковцями в загальнотеоретичному плані, без урахування вимог конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. Водночас, існує низка професій, для яких високий рівень розвитку інформаційної культури є вкрай необхідним. До них належить і професія «соціальний педагог», яка є порівняно новою для України.

Професійна діяльність соціального педагога багатопланова за своїм змістом та охоплює широке поле соціальних взаємозв'язків, що визначається основною функцією діяльності соціального педагога є регулювання розвитку людини як соціального індивіда. Виникає низка об'єктивних факторів, які вимагають якісної зміни технології обробки інформації в системі професійної діяльності: необхідність створення інформаційно-аналітичної бази, яка дає змогу розробляти соціальні цільові програми; велика кількість правових норм, відсутність систематизованої інформації, постійні зміни правової системи, зростання актуальності нормативно-правової інформації та різновекторність у її застосуванні на практиці тощо.

У проаналізованих нами працях І. Бега [2], А. Капської [5], М. Лукашевича [8], І. Миновича [9] звертаємо увагу на детальний розгляд проблеми сучасного соціуму. Ученими виявлено суперечності соціальної дійсності та окремі аспекти їх вирішення соціальними педагогами. Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів присвячено праці вчених С. Архипової [1], В. Васильєва [3], І. Григи [4], О. Карпенко [6], І. Козубовської [7], Л. Міщик [10], Н. Шмельової [13] та інших.

Висловлене дозволяє визначити провідну роль *інформаційних і комунікаційних технологій* у підготовці майбутніх соціальних педагогів, сутність яких розкриваємо через розуміння того факту, що викладач ВНЗ не стільки прагне навчати студента, виховувати його, скільки створює умови для актуалізації його прагнень, мотивів до професійного розвитку, подальшого зростання в процесі реальної практичної діяльності. У зв'язку з цим надаємо визначальній ролі інформаційним та комунікаційним засобам навчання в процесі професійної підготовки соціальних педагогів, актуальність упровадження яких зумовлена інформатизацією суспільства.

Мета публікації – розкрити особливості використання інформаційних технологій у процесі підготовки магістрів соціальної педагогіки.

* © Доброскок І.І., 2012

Здатність суспільства та його інституцій збирати, обробляти, аналізувати, систематизувати та накопичувати інформацію за допомогою сучасних інформаційних та комунікаційних технологій стала ключовою передумовою соціального й технологічного прогресу. Однак аналіз проблеми розвитку окремих структур або напрямів суспільного життя дає підстави зробити висновок про те, що в суспільстві виникають суперечності соціально-політичного та духовного характеру. Це суперечності між значними можливостями, які пов'язані з сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, і рівнем культури їх використання. Інформація значною мірою визначається моральними законами. Засвоєння і ранжування людиною інформаційних цінностей – це соціально-дієвий процес, спрямований на активізацію особистості, виховання здатності й уміння використовувати «інформацію-знання» у своєму житті.

Антропоцентричні погляди на проблему інформації звужують галузь існування останньої до меж людського суспільства. Існування інформації в живій, а тим більше в неживій природі, заперечується; інформація з'явилася в ході антропосоціогенезу й оперувати нею можуть тільки соціалізовані особистості, яким притаманні мова, свідомість, самосвідомість (звідси – «антропоцентричність» цих поглядів). По суті ця теорія ототожнює поняття «інформація» і «соціальна інформація», оскільки жодної іншої інформації, окрім соціальної, не визнає. Інформація становить знання, повідомлення, відомості про соціальну форму руху матерії та про всі її інші форми настільки, наскільки вони використовуються суспільством і людиною. Під знаннями, повідомленнями, відомостями розуміється не що інше, як смисли; включення їх у суспільне життя означає рух у соціальному часі та просторі. Узагальнення поданого вище дозволяє стверджувати, що соціальна інформація – це рух смислів у соціальному часі і просторі, тобто соціальна комунікація [11].

Комунікаційна концепція розглядає інформаційне середовище й інформаційні системи, які входять до неї в якості компонентів, як засіб передачі знань та обміну інформації різного статусу, тобто як засіб, який дозволяє здійснювати соціокультурні функції. Збереження інформації є комунікацією між минулим і майбутнім, а збір і пошук інформації – засобами її правильної адресації.

Комунікаційний підхід до інформаційного середовища стимулює творчий розвиток особистості, яка активно контактує з іншими творчими особистостями через інформаційне середовище. У рамках нашого дослідження майбутній соціальний педагог розглядає інформацію не як готове й абсолютно достовірне знання, а як основу, яка слугує вихідним матеріалом для створення власних соціокультурних знань. Інформація набуває статусу об'єктивного, не пов'язується з особистісними переживаннями, думками, оцінюванням, інструментом для отримання знань.

Зважаючи на попередні міркування, з метою ефективної організації навчальної діяльності майбутніх педагогів видається за доцільне використання інформаційних і комунікаційних технологій у трьох аспектах:

- з позиції наочно-прикладного подання соціокультурної інформації з метою її засвоєння, обробки і практичного використання;
- з позиції формування інформаційної компетенції магістрів соціальної педагогіки;
- з позиції засвоєння магістрами соціальної педагогіки стратегій і тактик інформаційної діяльності.

У якості традиційних і технічних засобів у процесі формування інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів передбачається використовувати навчально-методичні посібники, пам'ятки й інструкції зі створення та використання програмних засобів, тематичні навчальні таблиці, картки-завдання, засоби зорової наочності (екранні засоби, моделі), засоби слухової наочності (аудіокасети, CD-диски), аудіовізуальні засоби (діафільми зі звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти).

До групи електронних дидактичних засобів пропонується віднести електронні посібники, словники, електронні презентації, навчальні та контрольні програми.

Ефективним є використання методів:

- аналізу відеофільмів (сюжети з реальними соціальними ситуаціями);
- моделювання кожним студентом особистісно-професійного портрета на основі аналізу навчальних ситуацій;

- виявлення ролі спеціаліста у вирішенні життєвої ситуації об'єкта соціально-педагогічного впливу;
- розробка шляхів поетапного професійного зростання з огляду на виявлені труднощі у вирішенні навчальної соціокультурної задачі.

Запропоновані методики й технології оптимізують засвоєння магістрами не лише змістового (когнітивного), операційно-процесуального (здійснення предметних, розумових, загальнонавчальних дій) компонентів у процесі навчальної діяльності, але і сприяють розширенню світогляду майбутнього фахівця у плані розвитку професійно-кваліфікаційних й особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів.

Зауважимо, що інформаційне поле навчального процесу також наповнюється за рахунок професійно орієнтованих дисциплін як психолого-педагогічного, так і спеціального і професійно-практичного циклів відповідно до виділених нами психолого-педагогічного, соціально-педагогічного і предметного блоків.

Виходячи із того, що інформаційні технології створюють передумови для реалізації особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів у становленні соціального педагога, передбачаємо акцентування на рефлексії як складовій життєдіяльності особистості, оскільки рефлексія водночас дозволяє критично ставитися до себе і своєї діяльності, а також робить людину суб'єктом своєї діяльності, забезпечує са-мореалізацію особистості майбутнього соціального працівника, оскільки самореалізація є гармонійним виявом потенційних сил людини.

Управління діяльністю студентів під час аналізу навчальних ситуацій дозволяє здійснити поетапний перехід від взаємодії в типових ситуаціях до соціально-значущої взаємодії з різними людьми; від прояву компетенцій у навчально-професійній діяльності до її адекватного прояву в професійній діяльності; від використання стандартних механізмів впливу на соціосередовище до стійкої готовності використовувати адекватні механізми впливу на різні соціосередовища; від прояву бажання використовувати індивідуальний стиль і новітні технології в стандартних, типових ситуаціях до прояву творчого застосування професійного стилю, варіативності дій у проблемних ситуаціях, гнучких підходів до учасників соціально-педагогічного впливу в процесі конструктивного діалогу.

Важливим аспектом у становленні характерологічних якостей соціального педагога, які є визначальними для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, є формування високого ступеня вияву емпатії, що досягається використанням у навчальному процесі методів аналізу, єдності спільного й особливого (загального і часткового), єдності якісного й кількісного аналізу, аналогії у процесі ознайомлення з реальними сюжетами відеофільмів і певною мірою сприяє «переведенню системи наукових знань у систему методичну» [13, с. 149].

Наочно-дидактичний характер подання соціокультурної інформації сприяє емоційності сприйняття й переживання інформації, фактів, сутності й колізії у процесі розвитку проблемних ситуацій індивідів, оскільки реалізм, правдивість деталей у відтворюваній сюжетній лінії професійно-орієнтованих сюжетів сприяють більш якісному засвоєнню причинно-наслідкового механізму виникнення проблем, що, у свою чергу, оптимізує визначення шляхів їх вирішення в практичній діяльності. Організаційна роль викладача полягає в навчанні алгоритмізації об'єктивної оцінки проблеми, ситуації, поведінки особи (чи групи), самостійного окреслення технології соціальної допомоги, а також навчанні самостійного проектування своєї соціально-педагогічної діяльності, позиції, поведінки.

Використання перерахованих методів у процесі організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів передбачає, перш за все, відбір дидактичного відеоматеріалу, орієнтованого на розвиток, рівень і запити різних індивідів, на виявлення найбільш характерних соціальних проблем, соціальних груп чи окремих категорій осіб, проблемних ситуацій. Цілеспрямований відбір відеоматеріалу (за змістом, проблемою й емоційним наповненням), є оптимальною умовою забезпечення повноцінного засвоєння навчального матеріалу й досягнення прогнозованого результату навчання.

Добір навчального матеріалу соціокультурного спрямування здійснюється за критеріями:

- загальнопедагогічними (принцип системності, безперервності, комплексності, наступності і перспективності, доступності), наочності, практичної спрямованості;

- специфічними (принцип супідрядності напрямів діагностики соціальної (соціокультурної) ситуації) і шляхів її вирішення відповідно до змісту й структури психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й предметного змістових блоків; достатності обсягу навчального матеріалу, який може бути засвоєним і проаналізованим на основі базових знань; варіативності; постійного оновлення навчального матеріалу, що зумовлюється динамікою розвитку суспільства в соціокультурному контексті).

Пакет *дидактичного відеоматеріалу*, адекватного завданням визначених модулів, тематичним модулям навчального курсу, навчальній програмі відповідних курсів в цілому, вміщує різноаспектні проблемні соціальні ситуації, варіативність вирішення яких орієнтує майбутніх соціальних педагогів щодо вибору методик роботи залежно від характеру соціокультурної проблемної ситуації, яку необхідно вирішувати; віднесення індивіда до певної соціальної категорії тощо.

Пропозицією є використання в процесі організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів перегляд відеосюжетів, які репрезентують художнє осмислення соціальних проблем у національному і світовому соціокультурному контекстах. Використання художніх відеосюжетів ґрунтується на попередньо розкритих нами соціокультурному і культурологічному підходах до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Художні відеосюжети моделюють культуротворчу соціально-педагогічну діяльність, відтворюють орієнтовний алгоритм розв'язання виниклої проблемної соціокультурної ситуації, уможливають здійснення ретроспективного аналізу соціокультурного досвіду розв'язання подібних, типових, аналогічних проблемних ситуацій упродовж розвитку людства. Перевагою застосування художніх відеосюжетів є емоційність сюжетної лінії, застосування естетичних категорій прекрасного / потворного; високого / низького; трагічного / комічного в осмисленні протиріччя, що сприяє естетичному освоєнню світу, формуванню світоглядних орієнтирів в аспекті гуманістичних цінностей та ідеалів.

Особливостями аналізу художніх відеосюжетів є застосування принципів художності, правдивості, ідейності, історизму. Колізія, або гостра суперечність, відтворювана в художніх відеосюжетах, характеризується зіткненням протилежних сил, інтересів, переконань, мотивів, що уможливорює масштабний, глобальний погляд на зображувані протиріччя, коли глобально осмислюється історична епоха, визначаються магістральні шляхи її подальшого розвитку (соціально-філософський, соціально-побутовий, історичний, біографічний, автобіографічний різновиди відеосюжетів).

Художній принцип осмислення соціальних ситуацій, що потребують осмислення й подальшого розв'язання, сприяють розумінню й засвоєнню соціокультурного досвіду як суми духовних досягнень людства, результату і процесу творчості, творчого самовираження людей, пам'яті людства, сукупності знакових систем, загальнозначущих смислів, системи норм і зразків, які наслідуються й удосконалюються людським суспільством, способу життя (суспільства й особистості в суспільстві), сукупності матеріальних і духовних цінностей, внутрішніх досягнень особистості, що долучають її до загальнолюдських досягнень. Це також технологія життєдіяльності людей, що передається з покоління в покоління й розвивається ними, процес і результат включення людей в суспільство, картина світу й основа соціальної поведінки, успадкована від попередніх поколінь.

В аспекті соціокультурної інформації, відтворюваної у відео-сюжетах, слід урахувати закономірність засвоєння технології соціальної поведінки: у повсякденному житті люди діють відповідно до історично складеного змісту культури, коли адаптивну функцію виконує субкультура (спільнот або індивіда).

Застосування соціокультурного й культурологічного підходів до використання інформаційно-рефлексивних технологій у системі підготовки соціальних педагогів визначає освіту як:

- складний культурний процес розвитку самої освіти; культурну діяльність суб'єктів освіти – майбутніх соціальних педагогів;
- неоднорідний культурний простір взаємодії сфери освіти й інших соціальних сфер, перш за все, культури;
- соціокультурну систему, що виконує певні функції.

Культурологічні знання певним чином взаємодіють з кожною гілкою гуманістичних знань, в тому числі і з педагогікою. Гуманістична освіта на практиці показала перспективи взаємодії вільного саморозвитку особистості й педагогічної діяльності, орієнтованої на індивідуальні можливості, що розгортаються в природному освітньому середовищі.

Засвоєння соціокультурного досвіду за допомогою інформаційних технологій уможливає ефективну інтеріоризацію гуманістичних ідеалів і цінностей шляхом опанування сукупністю стандартів і контрольних механізмів, за допомогою яких члени суспільства позначають, оцінюють і роблять значущими речі, події та вчинки. Ці стандарти й контрольні механізми встановлюються в кожному суспільстві чи групі: цим вони дають можливість індивідуумам діяти і спільно вирішувати проблеми, які виникають у їхньому середовищі.

Використані джерела:

1. Архипова С.Н. Проблеми університетської підготовки спеціалістів соціальної роботи / С. Н. Архипова // Соціальна робота в Україні на поч. ХХІ століття: проблеми теорії і практики. – К. : ДЦССМ, 2002. – Ч. 1. – С. 142-150.
2. Бех В. П. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти / В. П. Бех // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики. – Ч. 1. – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 29-47.
3. Васильєв В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності / В. В. Васильєв // Соціалізація особистості : [зб. наук. пр.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 3-13.
4. Грига І. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні / І. Грига, О. Іванова // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. – № 2-3. – С. 95-106.
5. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: [навч. посіб.] / А. Й. Капська, М. М. Барахтян та ін. ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с.
6. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навч.-метод. посіб.] / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
7. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) / І. В. Козубовська. – Ужгород : УДУ, 1996. – 256 с.
8. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : [навч. посіб.] / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – К. : МАУП, 2002. – 136 с.
9. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери / І. І. Мигович // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом. – Ужгород : «Art Line», 2003. – С. 227-230.
10. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Л. І. Міщик ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
11. Петрушенко В. Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття : дис. . д-ра філос. наук : 09.00.02 / В. Л. Петрушенко. – Львів, 2003. - 443 с. : іл. - Бібліогр.: С. 410-443.
12. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально- педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск, 1999. – 345 с.
13. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.08 / Н. Б. Шмелева. – Ульяновск, 1997. – 251 с. : ил. - Библиогр.: с. 228-251.

In this paper the author attempts to reveal the peculiarities of the use of information technologies in the training of masters of social pedagogy. We prove a close relationship between the implementation of the communication approach and improving the quality of training of future professionals.

Keywords: *Master of Social Pedagogy, information technology, organizational and technological support.*

УДК: 372.8:94:001.8"196"

Драновська С. В.*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ В 60 – 90 рр. ХХ ст.

У статті проаналізовано особливості формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання історії України в загальноосвітніх школах 60 – 90-х рр. ХХ ст. Дослідженням встановлено, що важливе місце у навчанні історії займали етапи, методи та рівні формування пізнавальних умінь школярів.

Ключові слова: формування пізнавальних умінь, етапи та рівні формування вмінь, курс історії України, загальноосвітні школи.

У змісті освіти, крім знань про навколишній світ, входять знання про способи діяльності й досвід її здійснення, втілений у пізнавальних уміннях і навичках. Уміння учня показують ступінь оволодіння ним прийомами навчальної роботи. Своєчасно сформувати вміння учнів означає забезпечити їх дієвим засобом пізнання основ наук, що допоможе швидше, більш ширше засвоювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати історичні факти, робити певні висновки.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати особливості формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання історії України в загальноосвітніх школах 60 – 90-х рр. ХХ ст.

В історії педагогіки і школи відомі педагоги минулого – Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський в своїх працях приділяли велику увагу питанню активізації навчальної діяльності учнів. У визначений період особливої уваги розвитку вмінь учнів у процесі навчання історії надавали передові методисти – О. О. Вагін., М. М. Лисенко, П. С. Лейбенгруб, О. І. Стражев, П. Л. Уховська. Важливі положення щодо втілення пізнавальних умінь у процесі навчання історії широко розкривають відомі педагоги ХХ ст. – Н. І. Запорожець, П. В. Гора, Н. Г. Дайрі, В. Г. Карцов, Ф. П. Коровкін, О. І. Пометун. Вміння і розумовий розвиток учнів в процесі вивчення історії розглядали видатні психологи – Д. С. Виготський, В. К. Демиденко, Д. М. Богоявленський, Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська.

В 60 – 90-х роках ХХ ст. в методичній літературі пізнавальні вміння трактувалися як підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних) і здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій при вивченні нового матеріалу, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань.

Вміння учнів ґрунтуються на засвоєнні визначених способів навчально-пізнавальної діяльності (наприклад, складання планів, конспектів, тез на основі вивчення різних джерел знань; складання порівняльних таблиць на основі аналізу і зіставлення історичних фактів тощо [1, с. 112].

У процесі навчальної діяльності учні оволодівають навчальними вміннями. Розрізняють загально навчальні (які стосуються всіх навчальних предметів) і спеціальні (характерні для конкретного предмета) вміння [8, с. 58.] Загальні вміння формуються на основі знань про способи (прийоми) навчальної роботи і виконання вправ у застосуванні цих знань на практиці. В більшості випадків, дуже важко встановити межу між формуванням загально навчальних та історичних вмінь, взаємопов'язане також їх практичне застосування [6, с. 72].

Важливе місце у навчанні історії займали етапи формування вмінь учнів. На початковому етапі школярі вперше отримували знання про новий для них спосіб навчальної діяльності: про його мету, зміст, способи навчальної діяльності, порядок виконання дій. Наприклад, вчитель

* © Драновська С. В., 2012

історії Чернавський С. В. із м. Харків під час пояснення низки народних повстань періоду національно-визвольної війни Б. Хмельницького намагався відпрацювати з учнями вміння порівнювати однотипні історичні явища, які пов'язані загальними ознаками (причини, мета, склад учасників, характер, висновки тощо) [11, арк. 14].

Наступним кроком виступали дії порівняння – учням необхідно скласти план (спочатку в лівій частині таблиці):

- знайти істотні і порівняльні ознаки, за якими проводиться порівняння;
- розмістити їх за рівнем важливості;
- послідовно порівняти обидва історичні явища;
- зробити відповідні висновки, зважаючи на їх відмінність або подібність.

Такі дії закріплювалися шляхом багаторазового повторення за зразком-пам'яткою. Спочатку вони застосовувалися до аналогічних історичних явищ, згодом до однотипних.

На проміжному етапі знайомий нам прийом навчальної діяльності знаходив застосування в інших умовах – коли засвоюється якісно новий історичний матеріал чи джерело знань. Тоді перед учнями ставилися принципово нові завдання. Так, від часткового порівняння учні переходили до повного порівняння. З часом школярі повинні були вміти порівнювати великі історичні періоди – наприклад, рабовласницький або поміщицький лад та робити відповідні логічні висновки.

На заключному етапі учням необхідно було засвоїти всі дії, які складають спосіб діяльності. Така операція відбувалася в результаті багаторазового повторення і усвідомленого застосування в ході роботи з історичним матеріалом більш складного характеру. Наприклад, порівняння предметів матеріальної культури, суспільних явищ, великих історичних епох, соціально-економічних формацій [1, с. 114 – 115].

Перенесення засвоєних дій на нові об'єкти виконується з кожним разом все більш самостійно, творчо. Таким чином, знання способу діяльності, закріплене його систематичним використанням, ставало міцним умінням учня.

В другій половині ХХ ст. важливою умовою успішного формування вмінь учнів була робота вчителя. Кожен вчитель, виходячи із вимог програми, повинен був усвідомити мету своєї роботи, її зміст, необхідність використовувати такі прийоми і засоби, які відповідають особливостям історичного матеріалу і розвивали історичне мислення [4, с. 51]. Наприклад, учителі історії З. Н. Полякова і М. І. Максанов розвивають у школярів уміння виготовляти схеми, картини, карти. Під керівництвом цих вчителів був виготовлений макет слов'янського селища в період розвитку трипільської культури [10, арк. 84].

У тих школах, де вчителі творчо застосовували нові компоненти програм, в учнів вироблялися вміння самостійно працювати з різноманітними джерелами знань (підручниками, довідковою, науково-популярною і художньою літературою), застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях. Наприклад, вчителі історії більше приділяли уваги активізації різносторонніх вмінь учнів, тобто вмінню працювати з текстом підручника, історичними документами, хронологічними таблицями, історичною картою, схемою. Також великої уваги вчителі надавали вмінням учнів складати плани, систематично вести історичні зошити, працювати з періодичною пресою, використовувати уривки з художньої літератури [12, арк. 59].

Великого значення набували методи навчання, які використовував вчитель під час навчально-виховного процесу. При цьому, до творчих методів формування історичних вмінь належали:

- 1) пояснення вчителем прийомів навчальної роботи і важливих розумових операцій (із визначенням змісту, місця і послідовності даних пояснень в курсі історії);
- 2) застосування пам'яток про способи навчальної і розумової діяльності з переліком дій – кроків;
- 3) застосування навчальних і тренувальних однотипних завдань із зростаючою складністю; диференційоване використання їх в залежності від підготовленості учня; застосування

пізнавальних завдань, які розвивають у школярів здібності до переносу засвоєних прийомів роботи;

- 4) складання і систематичне застосування схем під час вивчення однорідних суспільних явищ [3, с. 10].

Такі вміння учнів показували ступінь оволодіння ними приемами навчальної роботи. У цьому зв'язку зрозуміло, що своєчасне виявлення (шляхом усної і письмової перевірки знань і вмінь) рівня підготовленості учнів кожного класу: як вони усвідомлюють засоби своєї навчальної діяльності і оперують ними, якими основними вміннями вони вільно володіють. Отже, є очевидним той факт, що необхідно організувати процес навчання історії таким чином, щоб органічно поєднувались формування знань і вмінь [1, с. 115].

Формування вмінь школярів залежало також від навиків, тобто автоматичного виконання дій в результаті оволодіння приемами навчальної роботи (навики читання, письма, роботи з підручником, картою). При вивченні історії вироблялися і специфічні навички, наприклад – співвідношення хронологічної дати (роки) із століттям, співвідношення умовних знаків легенди із змістом історичних карт, правильного показу історичних об'єктів тощо [3, с. 10].

Будь-який вид діяльності учнів пов'язаний із формуванням в них умінь складається із системи елементарних дій і операцій. Тому основними критеріями сформованості пізнавальних умінь можна назвати – наповнюваність і якість операцій, які виконуються, їх усвідомленість, повноту і згорнутість.

У відповідності до цього підходу можна виділити основні рівні сформованості вмінь:

1. I (низький) – учні виконують лише окремі операції, при цьому їх послідовність хаотична, в цілому дії погано усвідомлені.
2. II (середній) – учні виконують всі необхідні операції, але послідовність їх погано продумана, а дії недостатньо усвідомлені.
3. III (вищий) – учень виконує всі операції, послідовність їх раціональна, дії в цілому повністю усвідомлені.

Між вказаними рівнями, в процесі навчальної діяльності вчитель може виділити ряд проміжних підрівнів [7, с. 67].

Знання можуть бути свідомими й міцними тільки тоді, коли учні активно засвоюють їх і зацікавлені їх змістом. Обов'язковою умовою успішного розвитку пізнавальних здібностей і різних умінь, була систематична активізація пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до самостійного набуття нових знань, що вимагало застосування набутих знань і вмінь на практиці. Активність учнів у пізнавальній діяльності була однією з найважливіших закономірностей навчального процесу.

Разом з тим суттєві недоліки було виявлено в процесі розвитку пізнавальної активності школярів – у деяких школах не забезпечувалося формування вмінь учнів, зазначених у примірному переліку програм. Це передусім стосується вміння переказувати зміст історичного тексту (IV клас); робити короткі зауваження до відповіді товариша (V клас); давати коротку відповідь на запитання (VI клас); самостійно будувати зв'язну розповідь на основі вивчених джерел (VII клас); аналізувати і узагальнювати історичні факти у різноманітних зв'язках і відношеннях (VIII клас); самостійно вивчати і конспектувати історичний матеріал, готувати доповіді, реферати (IX клас); самостійно вивчати деякі питання курсу, користуючись підручниками першоджерелами, довідниками, брати участь у дискусіях (X клас). Наприклад, недоліками у вміннях учнів було те, що частина школярів не вміла узагальнювати історичний матеріал, робити відповідні висновки, знаходити взаємозв'язок між різнобічними історичними фактами [9, арк. 24].

У багатьох педагогічних колективах не зовсім усвідомлювали, що реалізація такого компонента вдосконалених програм, як вимоги до вмінь і навичок учнів, не буде ефективною, якщо вчителі не створюватимуть самі або творчо не використовуватимуть уже опубліковані в методичних виданнях пам'ятки – інструкції про порядок дій, які мають виконувати учні в процесі

формування навичок навчальної праці [5, с. 36]. Тому, першочергово, в шкільних класах, в спеціально обладнаних місцях, демонстрували пам'ятки про формування відповідних умінь і навичок учнів, що в свою чергу, давало змогу школярам краще засвоювати не лише конкретні факти, а й причинно-наслідкові зв'язки між ними, формувати чіткі світоглядні позиції.

У 70 – 80-х роках ХХ ст. пам'ятки для учнів, що допомагали у визначеній послідовності образно відтворювати історичний факт чи розкривати його внутрішні суттєві сторони, активно розроблялися до всіх пізнавальних умінь, публікувалися у всіх методичних посібниках.

Як правило, вони були переліком питань і завдань, що розчленовують навчальний прийом на більш прості операції і допомагають учням виконати навчальне завдання. Наприклад, при вивченні діяльності видатних історичних діячів використовувався прийом образної характеристики. Навчити учнів цьому прийому допоможе наступна пам'ятка:

Пам'ятка про правила вивчення діяльності видатних історичних діячів.

1. Запам'ятайте і подумки намалюйте зовнішній вигляд історичного діяча (риси обличчя, манера триматися, говорити, одяг тощо).
2. Запам'ятайте і охарактеризуйте внутрішні ознаки особистості (розум, воля, відношення до навколишнього світу).
3. Запам'ятайте важливі історичні факти суспільної (трудової, наукової, політичної, військової) діяльності особистості.
4. Визначте класових характер діяльності особистості (якому стану об'єктивно був вигідний такий вид діяльності).
5. Подумайте і запам'ятайте, який вклад внесла дана особистість в історію: чи була її діяльність прогресивною, реакційною (сприяла розвитку суспільства чи гальмувала його) [2, с. 161 – 162].

У цьому випадку, можемо сказати, що за допомогою даної пам'ятки учень краще зможе орієнтуватися в історичному просторі і давати об'єктивну характеристику історичним діячам.

Крім того, дуже важливо, щоб кожний учитель, виходячи з вимог програми, накреслив приблизний план розвитку в своїх учнів певних умінь, з урахуванням уже досягнутого рівня. Головною умовою при цьому виступає те, щоб учні змогли вдало застосувати сформовані вміння у навчально-виховному процесі та у повсякденному житті.

Можна сказати, що вміння настає тоді, коли учень добре володіє повним набором навчальних дій, які входять до складу того чи іншого прийому та вміє вільно використовувати їх в новому навчальному матеріалі, не задумуючись над їх набором і послідовністю. Наприклад, учням необхідно використати порівняльну таблицю для зіставлення двох історичних явищ, кожне з яких вчитель описував і пояснював окремо, без порівнянь. В цьому випадку учні повинні були самостійно перебудувати матеріал, який пояснює вчитель і порівняти його в таблиці. Якщо учні вільно виконували завдання, можна зробити висновок, що в них позитивно сформовано вміння самостійно аналізувати і порівнювати історичний матеріал. Подальше застосування різних таблиць на перетворюючому і творчо-пошуковому рівнях зміцнить вміння і зробить їх стійкими [2, с. 63].

Пізнавальні вміння при вивченні історії мали велике значення:

- їх формування було одним із важливих завдань шкільної історичної освіти;
- вони були органічною частиною змісту історичної освіти, якою опановують учні для самостійного сприйняття історичного матеріалу;
- це засіб формування історичних знань, особистісних суджень і мотивованого відношення до минулого;
- були прогнозованим результатом цілеспрямованого навчання історії;
- виступали як вагомий критерій успішності навчання і викладання.

Уміння використані учнем для організації своєї відповіді, можуть і повинні виступати як показник результатів навчання [6, с. 75].

В результаті, ознакою сформованого вміння була здатність учнів переносити відомі їм навчальні або розумові прийоми в нову ситуацію, вибирати і використовувати адекватні прийоми для розв'язання оригінальних задач. У будь-якому випадку вміння завжди буде свідомою дією, адекватною цілям її застосування і змісту навчального історичного матеріалу.

Підсумовуючи вищесказане, можемо сказати, що для досягнення більш високого рівня сформованості пізнавальних умінь учнів, необхідний єдиний підхід до їх формування у викладанні предмету, наступність в навчально-виховній діяльності вчителя і учня.

Таким чином, перш за все, важливе місце у навчанні історії займали етапи формування пізнавальних умінь учнів. В своїй роботі ми виділяємо такі етапи – початковий, проміжний і заключний. Крім того, головною умовою успішного формування умінь учнів була робота вчителя. Вона полягала в тому, щоб вчитель застосував необхідні методи для формування умінь учнів, тобто пояснення вчителем прийомів навчальної роботи і важливих розумових операцій, застосування пам'яток про способи навчальної і розумової роботи, складання і застосування схем. Вагомого значення при цьому набувають рівні сформованості умінь учнів – низький, середній і вищий, хоча в процесі навчальної діяльності вчитель може виділити ряд проміжних підрівнів.

Отже, можемо сказати, що пізнавальні вміння наступали тоді, коли учень коли учень добре володіє повним набором навчальних дій, які входять до складу того чи іншого прийому та вміє вільно використовувати їх в новому навчальному матеріалі, не задумуючись над їх набором і послідовністю.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе: Пособие для учителя. / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др.; Под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. / П.В. Гора. М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV – VIII классы). Пособие для учителей. М. : Просвещение, 1978. – 144 с.
4. Лейбенгруб П. Дидактика уроку історії в середній школі. / П. Лейбенгруб. – К. : Радянська школа, 1968. – 185 с.
5. Підлуцький Г., Чуб А. Викладання історії на рівень сучасних вимог / Г. Підлуцький, А. Чуб // Радянська школа. – 1982. – № 7. – С. 35 – 38.
6. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
7. Уховська П. Л. Єдність навчання, виховання та розвитку в процесі вивчення історії та суспільствознавства. / П. Л. Уховська. К.: Радянська школа, 1975. – 99 с.
8. Український педагогічний словник. [укл. Гончаренко С.У.] К.: Либідь, 1997. – 374 с.
9. Держархів Сумської області (далі ДАСО). – Ф. Р. 5804. – Оп. 2. – Спр. 175. – 46 арк.
10. ДАСО. – Ф. Р. 3733. – Оп. 1. – Спр. 338. – 121 арк.
11. Держархів Харківської області Ф. Р. – 4739. – Оп. 2. – Спр. 317. – 195 арк.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. Р. 166. – Оп. 15. Т. 2. – Спр. 2349. – 130 арк.

The article analyzes the features of the formation of cognitive skills of students in learning the history of Ukraine in schools in 60 - 90 years of the twentieth century. The study showed that in the teaching of history is important - steps, methods and levels of cognitive skills of pupils.

Key words: formation of cognitive skills, stages and levels of skill formation, course in the history of Ukraine, schools.

УДК 371:94(477)

Дутко О. М.*

М. КОСТОМАРОВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті аналізується просвітницька діяльність М. Костомарова, спрямована на створення та поширення наукової літератури для українського народу, висвітлено його думки щодо вимог до укладання підручників, охарактеризовано співпрацю з українською інтелігенцією задля створення та поширення наукової літератури.

Ключові слова: М. Костомаров, підручникотворення, рідномовна освіта.

У контексті досліджень розвитку українського підручникотворення надзвичайного значення набуває вивчення періоду ХІХ ст., коли формувалася і розвивалася українська культурно-національна ідея й відбувався духовний ренесанс. Цей час характеризувався складними ідейними пошуками шляхів відродження етнічного самоусвідомлення українців через розвиток мови і літератури, етнографії і насамперед через суспільну боротьбу за рідномовну школу, рідномовну навчальну книгу.

Конкретні складні обставини суспільного життя, в яких перебувала на той час Наддніпрянська Україна, впливали на процес народження і розвитку української літературної мови, процес українського підручникотворення.

Політика російського уряду щодо українського народу у ХІХ ст. була спрямована на знищення його культури, мови і освіти рідною мовою, з метою агресивної русифікації українців. Це пояснювалося побоюваннями царської влади поширення так званих „сепаратистських настроїв” серед населення українських земель.

Вся освітня діяльність на українських землях основувалася на домінуванні імперського триєдиного принципу “православ’я, самодержавство, народність”, яку визначило Міністерство народної освіти Російської імперії ще на початку ХІХ ст. Згодом низкою урядових наказів (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1876 р.) офіційно було заборонено викладати українською мовою у навчальних закладах, друкувати та видавати україномовні книжки, підручники, ввозити твори та переклади українською мовою з-за кордону, влаштовувати вистави, читання для народу. Тому майже все ХІХ ст. для українців було часом боротьби за визнання і збереження рідної мови, за розвиток національної освіти, культури [1, с. 4–6].

Сучасний філософ В. Горський зазначає, історія духовного життя України протягом усього ХІХ і початку ХХ ст. позначена пробудженням серед українців “почуття своєї народності як антитези до важкого політичного та соціально-економічного становища і культурного занепаду, в яких опинився в той час український народ” [3, с. 126–127]. Кращі представники національної інтелігенції, очолюючи громадсько-освітній рух, спрямовували свої зусилля на пошуки шляхів збереження української культури, мови, історії, а отже й самої нації, висували пропозиції щодо організації шкільної освіти на національній основі, пошуку нових методів навчання та виховання і способів залучення якнайширших кіл населення до грамоти.

Завдяки активній просвітницькій діяльності прогресивних діячів української науки у 50 – 60-х роках ХІХ ст. на теренах Наддніпрянської України з’явилися такі навчальні книги для початкової школи, як “ГраMATка” П. Куліша (1857), “Южнорусскій букварь” Т. Шевченка (1861), “Букварь” О. Потебні (1861), “Українська граMATка” Г. Дарагана (1861), “Українська абетка” М. Гатцука (1861), “ГраMATка для українського люду” Л. Яценка (1862), “Домашня наука” К. Шейковського (1861), “Азбука по методу Золотова для южнорусского края” О. Строніна (1861).

* © Дутко О. М., 2012

Важливе значення в історії розвитку підручникотворення зазначеної доби відіграв відомий науковець, історик, педагог, етнограф Микола Іванович Костомаров.

Вперше погляди М. Костомарова на просвіту народу та її значення для його культурного розвою, на необхідність творення навчальна літератури для народу виявилися у підготовці програмових документів Кирило-Мефодіївського братства – “Статуту слов’янського товариства Св. Кирила і Мефодія” та «Книг буття українського народу». Провідними освітніми цілями членів братства проголошувалася широка просвіта народу, прагнення повної свободи думки, освіти і друкованого слова.

Погляди вченого набули конкретизації у його пізніших публіцистичних творах «О преподавании на южнорусском языке» (1862), «О преподавании на народном языке в Южной Руси» (1863), «Правы ли наши обвинители?» (1863), «О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским» (1863), у літературному творі «Воспоминание о двух малярах» (1861).

У сфері покращення освіти народу громадський діяч хотів її розвитку через якнайширшу просвіту народних мас; запровадження рідномовної освіти; спонукання громадськості до творення і широкого видання рідномовних підручників для початкового навчання.

Вивчаючи уподобання, вірування українців, М. Костомаров усвідомлював і намагався просувати в суспільстві ідею про те, що для освіти народу насамперед необхідна відповідна навчальна література. Він був переконаний в необхідності створення для трудящих людей таких підручників, які б відповідали духовно-національним потребам народу, а тому розпочав активну діяльність із збирання коштів на видання науково-популярних книжок для народу рідною мовою.

Справу обговорення і поширення думок, пов’язаних з необхідністю видання різноманітних книжок “малоруським нарiччям”, М. Костомаров розпочав у публіцистичній статті “О преподавании на южнорусском языке” (1862). Розглядаючи мову як основну ознаку народності, він позитивно відгукнувся про появу україномовних творів Г. Квітки-Основ’яненка, Т. Шевченка, П. Куліша, Марко Вовчок. За словами вченого, ці видання “складають нашу народну славу” [14, с. 1]. Проте на переконання Миколи Івановича, це не було головним завданням українського письменства на той час.

У зазначеній статті М. Костомаров запропонував своєрідну програму розвитку просвіти українського народу, складовими якої були:

- 1) постійна вимога-пропозиція владі про запровадження початкової рідномовної освіти;
- 2) визнання і надання права навчатися рідною мовою;
- 3) залучення до розвитку народної освіти заможних і національно свідомих представників суспільства;
- 4) укладання і видання найперших рідномовних книжок (букварів, читанок) на матеріалі православних релігійних книжок;
- 5) ознайомлення народу з початками наукових знань;
- 6) забезпечення пересічних людей елементарними знаннями своїх юридичних прав.

У дусі своїх світоглядних пріоритетів М. Костомаров наголошував, що освіта народу повинна мати православно-християнське спрямування, тому реалізацію освітніх завдань слід почати саме з видання букварів та книг для початкового навчання, зміст яких має бути тісно пов’язаний з релігійною традицією, тобто він мав на увазі необхідність починати навчальний процес з вивчення короткої священної і церковної історії, катехізису, уривків із повчань святих отців церкви, із житій улюблених народом святих, а також з тлумачних пояснень щодо процедур богослужіння. Далі, за “сферою релігії”, на думку вченого, має відбуватися “знайомство з природою: потрібно написати для народу арифметику, космографію, географію та легкі для читання твори, які б знайомили його з важливими напрямками природознавства взагалі. Водночас слід скласти граматику рідної мови, за якою народ мав би знайомитися з будовою

людського слова. Зрештою, зазначав учений, потрібно написати книжечку, в якій сповістити народу головні засади його стану в державі та його юридичних прав” [14, с. 3].

Пройнятий ідеєю освіти народу насамперед засобом рідної мови, М. Костомаров, один з небагатьох тогочасних просвітників-сміливців, спробував викликати у представників вищих кіл українського суспільства бажання перейти до активних дій щодо просвіти народу, закликати їх до просвітньої праці, він зокрема написав: “...заможні люди, які проживають в Малоросії – нехай покажуть свою любов до народу на ділі, та переймуть на себе видання таких творів і заведення училищ, де б діти поселян здобували освіту рідною мовою” [там само]. Завданням „обдарованих українських письменників” Микола Іванович визначав оброблення народного слова і його підготовка для народної освіти [там само, с. 6].

У згаданій статті вчений розкрив також своє бачення вимог до підручникотворення. Він виступав за доцільне, з педагогічної точки зору, укладання науково-популярних книжок. На нашу думку, він дав цінні не лише для свого часу методичні поради щодо підходів до укладання підручників, а саме: “Книжки, створені для народу, мають бути написані так, щоб вони читалися, а не визубрювалися, були зрозумілими, а не втовкмачувалися; знання нехай вкладаються в голови учнів шляхом часто повторюваного читання, роздумів, переказування іншим і тлумачення прочитаного” [14, с. 3]. Ясно, що М. Костомаров прагнув не простого поширення науково-популярних видань для початкової освіти народу, а дбав про її корисність, про те, щоб вона досягала дидактичної мети.

На пропозиції і заклики до спільної справи збереження народності, що пролунали зі сторінок журналу “Основа”, позитивно відгукнулося багато читачів часопису. Листи, що надходили на підтримку справи народної освіти, оприлюднювалися через “Основу”, що створювало панорамну картину суспільної думки щодо розвитку українців.

Цікавим, зокрема, є лист з Ізюмського уїзду від землевласника Дмитра Запари, який, схвалюючи намір відкриття народних шкіл, укладання рідномовних підручників для народу, запевняв: “...на таку справу, як освіта народу, ми грошей дамо...” [16, с. 5]. У рубриці “З приводу народних підручників” було надруковано лист від Аркадія Іоніна з м. Лебедина, який задля успіху справи збирання коштів на друкування підручників українською мовою, пропонував “...дуже голосно, на всю Україну, обізватись, – надрукувати запрошення до підпису окремими аркушами, для зручного розповсюдження в інших журналах та газетах...” [там само, с. 6].

За рідномовне навчання в українських школах подав свій голос й член новоствореної на той час Київської громади О. Стоянов. У дописі “Неправдивость и равнодушие – главнейшие помехи к распространению грамотности” він стверджував, що українська мова в народній школі виступає необхідним педагогічним засобом [17, с. 84].

Відчувши підтримку небайдужих до рідномовної освіти українців, М. Костомаров розпочав збирання благодійницьких пожертв на видання науково-популярних книжок для народу.

На сторінках періодичного видання “Санкт-Петербургские Ведомости” з січня по липень 1863 р. М. Костомаров поіменно називав усіх добровольців, повідомляв суми грошей, які вдалося зібрати, та закликав письменників-українців писати та надсилати твори, які можна друкувати для народу.

З питань створення науково-популярних видань для навчання народу М. Костомаров листувався з українськими діячами, зокрема з О. Кониським, який у той час працював над створенням посібника для початкового навчання “Щотниця”. Микола Іванович писав до нього: “...пришліть те, що друкувати хочете, бо ми так поставили, що яка книжка підходяща буде, то оддамо її на прогляд тим, що добре свою мову знають, і ще тим, котрі в тій науці, про яку книжка оповідає, міцні” [2, с. 73].

О. Кониський відгукнувся на заклик та став надсилати частини свого рукопису, проте його хвилювало питання грамотного правопису. З цього приводу М. Костомаров писав у відповідь:

“Нехай краще правопис неладний буде, та література цвістиме і народ підноситиметься, ніж правописа ради зупиниться важніше діло” [там само, с. 74].

У кожному листі М. Костомаров просив прискорити створення книжки, щоб справа народної освіти не простоювала. Проте небажаною перешкодою та затримкою у здійсненні задумів стало розпорядження царського уряду, за яким О. Кониського з Полтави було відіслано до Вологди. Дізнавшись про це, М. Костомаров з сумом та деяким докором написав йому: “Треба було Вам себе берегти не задля себе, а задля України і цілої справи народної... Народня освіта – от наше діло, от чого нам треба добиватись, а з правительством треба до ладу якомога жити... Найбільш треба об тім старатись, щоб правительством на нашу справу вовком не поглядало, щоб не лякалось ані бунтів, ані якогось там сепаратизму та не мішало в нашій мові народові науку викладати” [3, с. 75]. На наш погляд, наведені рядки з листа окрім уболівання вченого за українську справу ще й своєрідно характеризують причини лояльної позиції М. Костомарова до царського уряду, що пояснюють і поведінку просвітника, і певні суперечності у діях і висловлюваннях.

Шукав підтримки М. Костомаров і серед членів Харківської громади. У листі до вчителя В. Гнилосирова в грудні 1862 р. він просив: “Коли матимете случай зібрати що-небудь, пришліть швидше, та треба, щоб хто взяв на себе в кожному уїзді продавати книжки між народом. Коли б то грошей більше, тоді б пішло діло, і книжки б надрукували, і школи завели би, і народність наша піднеслась би і вже не пропала. Діло велике: приложіть руки, і розум, і серце, в сім бо наша надія” [6, с. 69].

У лютому 1863 р. М. Костомаров звернувся з листом до харківських громадівців, де подякував молоді за підтримку проголошеного заклику до видання книжок українською мовою. Допомога слобожан виявилася в організації вистави, кошти від проведення якої також пішли на видання науково-популярних книг українською мовою [6, с. 71].

Окрім згаданих дій, у квітні 1863 р. у столиці Російської імперії, в Залі Дворянського зібрання за ініціативи та участі М. Костомарова відбувся благодійний літературно-музичний вечір на користь видання науково-популярної літератури українською мовою. За звітом ученого на заході додатково було зібрано 470 руб. 25 коп. [8, с. 166].

Розвиток ідеї про важливість появи науково-популярних україномовних видань для народу віднаходимо також на сторінках газети “Голос” (1863), де вчений виступив із статтею “О преподавании на народном языке в Южной Руси” [13].

М. Костомаров привертав увагу читача до того, що принизливе становище, в якому перебувала “малоросійська народність та її нарiччя”, стало причиною народної неосвіченості. Задля вирішення проблеми, що склалася, писав учений, треба “... переконати малоросів, що елементи їхньої народності також гідні поваги, а для цього потрібно, щоб на їхній приниженій мові заговорили з ними серйозно про предмети наукової сфери” [там само, с. 158]. Вчений акцентував увагу читачів на важливості появи україномовних науково-популярних книжок, а також розширив свої поради-міркування щодо їх укладання. Учений наголосив на таких вимогах до процесу підручникотворення:

- знання потрібно передавати в найпростішій, зрозумілій та для всіх доступній формі, однак без тривіальності та порожнього красномовства;
- знання мають поєднуватися, узгоджуватися з життям народу, бути потрібними в його щоденному бутті;
- слід уникати схоластичного характеру у викладі навчального матеріалу;
- потрібно, щоб книга пояснювала народу невідоме, а сама не потребувала б пояснень [13, с. 156-159].

Проблема відсутності науково-популярних видань для народу та необхідність їх правильного укладання, була порушена М. Костомаровим ще раніше у літературному творі “Воспоминание о двух малярах” (1861). Критично оцінюючи недоліки тогочасної освіти, усвідомлюючи обмеження, які існували у царській Росії щодо можливості навчання дітей нижчих класів,

учений акцентував увагу читачів на проблемах, що виникали перед головним героєм твору – малярем Грицьком у процесі самостійного засвоєння знань. Про відсутність достатньої кількості наукової літератури М. Костомаров писав так: "...бажання (здобути знання – прим. О.Д.) зазвичай обмежувалося через мізерність матеріалу для живлення" [10, с. 44]. Про наявність у вже існуючих підручниках великої кількості незнайомої і незрозумілої термінології, яка не пояснювалася і утруднювала засвоєння матеріалу, зазначав: "Біда лише, що через велику кількість наукових термінів, він (Грицько) розумів у книжках з п'ятого на десяте... Грицько давав собі безліч питань, які турбували його, через те, що не знаходив на них відповіді, ні в тих книжках, які він читав, ні в людей, з якими спілкувався" [там само, с. 46].

Аналіз творів М. Костомарова свідчить про те, що він усвідомлював проблеми народної освіти, і це стосувалося не лише мови навчання, а й способів викладання навчального матеріалу. Він прагнув просвіти якнайширших верств народу, а тому хотів якісного та ефективного поширення знань.

Згодом на сторінках часопису "Журнал Министерства народного просвещения" було опубліковано статтю М. Костомарова "О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским" (1863) [12]. На основі порівняльної характеристики основних фонетичних і синтаксичних рис української мови, вчений доводив самостійність української мови. Частина статті залишилася неопублікованою. У ній М. Костомаров виступав за широку просвіту народу, необхідною умовою якої має стати рідномовна освіта українців. Микола Іванович був переконаний, що заборона рідномовної освіти викликає у народу почуття "народного скривдження" і веде до появи сепаратистських настроїв [12, с. 176]. Тому, на його думку, вільне розповсюдження українських книжок, вільне викладання українською мовою у народних школах є "безпечним і справедливим шляхом" розвитку народної просвіти.

Хоча у своїх українофільських висловлюваннях 60-х років М. Костомаров був досить лояльним у ставленні до царської влади і переконував урядовців, що українська література потрібна лише для освіти народу, провладні кола звинуватили вченого у проповіді сепаратизму та прихильності до федералізму, що вважалося крамолою і державним злочином. Проти М. Костомарова та інших дописувачів "Основи" (зокрема тих, хто висував вимогу рідномовної освіти) виступили такі впливові періодичні видання, як "Московские ведомости", "Киевский телеграф", "Вестник" Говорського, "День", "Современная летопись", "Русский Вестник". У деяких з них збирання грошей на користь видання наукових книг для українського народу назвали "справою таємних польських інтриг, що шкодять Росії" ("Московские ведомости"), в інших справу М. Костомарова назвали такою, що боїться світла ("Современная летопись"). Були й такі автори, які вважали, що справа розповсюдження освіти "південноруською" мовою є державним злочином ("Киевский телеграф", "Московские ведомости", "Вестник" Говорського).

На подібні закиди у пресі М. Костомаров знаходив влучні відповіді. Він не втомлювався повторювати, що "у розпочатій справі хочу служити лише просвіті народу" [15, с. 161]. Виникнення ідеї про збирання коштів та видання науково-популярних книжок українською мовою просвітителю пояснював тим, що, на його думку, книжна загальноруська мова незручна для передачі знань "простому малоруському сільському народові", тому і виникло бажання писати українською мовою та спрямувати юну літературу (українську – прим. О.Д.) на користь народної просвіти.

Цікавою є ще одна стаття М. Костомарова "Правы ли наши обвинители?", яка у 1863 р. була написана для газети "Голос", проте не вийшла друком через цензурну заборону. У ній Микола Іванович доводив необхідність збереження української мови, закликав українство до обробки народної мови, що існувала в "живому" слові українського народу, щоб надати можливість українському простолюдину одержувати "живу" просвіту рідною мовою, і в котре спонукав видавати науково-популярні книжки українською мовою [20].

У результаті проведення акції зі збирання коштів на користь видання популярних та наукових книжок українською мовою було зібрано близько п'яти тисяч рублів. За частину цих грошей вдалося видати книжки "Оповідання із Св. Письма" (укладені С. Опатовичем) та "Арифметику або Щотницю", складену О. Кониським. Планувалося друкувати й інші книжки релігійного змісту та наукові – з космографії, географії, природознавства та сільського господарства [8, с. 167].

Проте активна діяльність українства зазнала протидії царської влади, яка спрямувала зусилля на придушення будь-яких спроб щодо розвитку української освіти. Вже у липні 1863 р. з'явився горезвісний для української культури Валуєвський циркуляр, який заборонив друк українською мовою книжок релігійного змісту, навчальних та призначених для початкового читання народом. Доречно зазначити, що в доповідній записці міністра внутрішніх справ П. Валуєва, на яку було накладено резолюцію "Высочайше повелено исполнить", повідомлялося, що в минулому твори українською мовою привертали увагу лише освічених класів Південної Росії, тепер "прихильники малоруської народності звернули погляд на неосвічений народ, і ті з них, котрі прагнуть здійснення своїх політичних задумів, взялися, під приводом розповсюдження грамотності і просвіти, за видання книг для початкового навчання: букварів, граматок, географій і тому подібних" [18, с. 63]. Серед них П. Валуєв згадував про членів Харківського таємного товариства, про осіб, "...злочинні дії яких розглядалися в Комісії, створеній під головуванням Статс-Секретаря Князя Голіцина", а також про професора М. Костомарова та розпочату ним акцію збирання пожертв на україномовні науково-популярні видання для народу. Наголошуючи, що навчання у школах Російської імперії ведеться російською мовою, і викладання українською мовою не дозволено, і саме питання щодо корисності і можливості введення української мови як викладової у школи не вирішене, П. Валуєв застерігав, що подібні явища є небезпечними для Росії і "...співпадають з політичними задумами поляків", а особливо шкідливим і небезпечним, на думку міністра внутрішніх справ, є розповсюдження Нового Завіту, перекладеного українською мовою [18, с. 64]. Вочевидь зрозуміло, що поява антиукраїнського Валуєвського циркуляру була реакцією і на дії М. Костомарова.

Серед архівних документів, присвячених Валуєвському циркуляру, зібраних і впорядкованих сучасними дослідниками В. Яременко, О. Сліпушко, зберігається лист М. Костомарова до міністра внутрішніх справ П. Валуєва, датований 23 липня 1863 р. У ньому М. Костомаров просив надати йому можливість надрукувати виправдання у відповідь на статтю, розміщену у газеті "Московские ведомости" і спрямовану проти видання науково-популярних книжок українською мовою, оскільки, згідно з цензурними правилами дискусії, як пише сам автор листа, "...звинувачений в чомусь яким-небудь тимчасовим виданням має право друкувати своє виправдання в тому ж виданні" [18, с. 67]. Учений також просив захисту для тих українців, які зайняті справою народної просвіти та яких безпідставно підозрюють у шкідливих задумах. У своєму листі М. Костомаров просив дозволу на друкування українських науково-популярних книжок для народу, якщо вони не суперечать тогочасним цензурним правилам, і аргументував свою позицію тим, що не існує такої постанови, яка б не допускала до друку книжку лише за те, що вона написана іншою мовою.

З цього приводу зазначимо, що тогочасний міністр народної освіти О. Головнін у доповідній записці до міністра внутрішніх справ, теж висловив подібне міркування: "...сутність твору, думки, викладені в ньому, і взагалі учіння, яке ним поширюється, а зовсім не мова чи наріччя, яким написано, складають підстави для заборони чи дозволу тієї чи іншої книги..." [18, с. 70]. На думку О. Головніна, справа друкування науково-популярних книжок українською мовою – дуже корисна та заслуговує поваги, тому в доповідній записці він запевнив, що Міністерство народної освіти зобов'язане заохочувати подібні намагання і сприяти їм. Як вважає В. Яременко, думка О. Головніна все-таки вплинула на хід антиукраїнської справи, затримавши на деякий час появу царського указу [18, с. 59]. Проте урядові дії, спрямовані проти українства, скоро набрали обертів, а згодом набули й сили закону.

Хоча через розпочаті урядом переслідування української інтелігенції видання україномовних книг довелося припинити, М. Костомаров ще деякий час продовжував полемізувати з опонентами у періодичних виданнях, де захищав справу видання науково-популярних книжок для народу та відстоював мету – дати народу освіту у природній та найдоступнішій для нього формі. У той же час учений переконував суспільство у корисності перекладу Євангелія українською мовою.

Решту зібраних грошей, що залишилися, М. Костомаров деякий час зберігав у банку. За словами історика Д. Дорошенка у 70-х роках XIX ст., українці-патріоти неодноразово зверталися до М. Костомарова з пропозицією використати ці гроші на друкування україномовних книжок за кордоном, але М. Костомаров відмовляв усім. Дослідник пише, що звертався до Миколи Івановича і М. Драгоманов, прохаючи гроші на видання за кордоном “Кобзаря” Т. Шевченка та Євангелія, перекладеного П. Кулішем [5, с. 61–62]. Проте, як зазначає Д. Дорошенко, М. Костомаров не погодився без дозволу Синоду друкувати Євангелія за кордоном. Підтвердженням цього факту може слугувати збережений в архіві Інституту рукописів НБУ ім. В. Вернадського лист до М. Костомарова, підписаний М. Драгомановим, В. Антоновичем та іншими (датований 29 грудня 1875 р.). У ньому автори розпитують про справу збирання грошей для видання книг українською мовою, натякають на те, що тепер вже не існує перепон для її продовження і просять сповістити, які цілеспрямовані заходи планується проводити, аби досягти цілей просвіти народу, про що йшлося на сторінках журналу “Основа” у 1862 р. [19].

Проте, у травні 1876 р., ще одним антиукраїнським розпорядженням російського уряду, спрямованим на посилення антиукраїнської політики, став Емський указ, що заборонив видавати українською мовою оригінальні твори.

Згодом, у січні 1877 р., М. Костомаров написав до М. Драгоманова листа, де, звертаючись до історії питання, висловив надію, що прийде час, коли “можна буде використати ці гроші на те, для чого вони надсилалися, тобто на друк Євангелія”. Вірив М. Костомаров, що настане доба, коли “великі світу нашого” будуть захоплюватися малоруськими піснями і сприяти розвитку народної творчості [9, с. 337].

М. Грушевський зауважував, що і в історико-літературних працях М. Костомарова помітна “опортуністична тактика”, через яку Микола Іванович прагнув “домогтися від уряду більш прихильного трактування українства” [4, с. 20]. На наш погляд, властива М. Костомарову обережність і заляканість владними утисками, які у купі призвели до конформістського забарвлення його громадянської позиції у 70–80-х рр. з одного боку, і власне бачення шляхів розвитку української просвіти з іншого, пояснюють відмову діяча у задоволенні пропозиції українських просвітників друкувати за кордоном науково-популярні книжки для українського народу. У листі до М. Драгоманова він писав: “Публіки (читачі – прим. О.Д.) малоруської не існує, а є народ, якому потрібні елементарні книги, а не публіцистика, така література потрібна, яка можлива лише при повній згоді з владою, а не при якійсь опозиції” [9, с. 338].

Зазначимо, що у 70–80-х роках XIX ст. М. Костомаров вже не так впевнено і переконливо виступав за видання навчальних посібників українською мовою, оскільки прихильники русифікаційної політики уряду не переставали повсякчасно звинувачувати його у намірах відлучати українських дітей від російської літературної мови. Згадані звинувачення містилися у так званій “Записці”, що була представлена у зібранні рукописів редакції часопису “Русская старина” 1872 р. М. Костомаров говорив про необхідність укладання таких посібників, в яких до наукових російськомовних текстів “прикладалися б малоруські пояснення” [11, с. 403]. Він запевняв, що “такий спосіб навчання не тільки не відверне малоруських дітей від літературної російської мови, а й сприятиме найлегшому її засвоєнню, бо нічого так не допомагає вивченню мови, як можливість постійно порівнювати її з іншою” [11, с. 406].

На переконання сучасного науковця Я. Козачка, такі думки М. Костомарова не слід трактувати як відхід від національно свідомих ідей українофільства та українського сепаратизму

взагалі. Дослідник пише, що це була очевидна політика і тактика можливих і потрібних на той час дій [7, с. 274], тобто політика компромісів. Ми погоджуємося з подібною оцінкою.

Хоча позиція М. Костомарова та інших українофілів у 80-х роках XIX ст. стосовно української мови відзначалася поміркованістю, навіть у такій формі вона викликала різні, переважно критичні оціночні судження. Вимогу щодо вільного використання україномовних підручників у сільських школах у періодичних виданнях знову тлумачили як шкідливу, пояснюючи тим, що вона нібито веде до штучного відвернення дітей від “великоруської мови” (“Современные известия” (1881).

Незважаючи на несприятливі суспільно-політичні умови існування українського народу у цей історичний період, не дивлячись на тиск, який чинило на діяча самодержавство, М. Костомаров активно проповідував ідеї щодо необхідності розвитку української мови, культури, доводив її самобутність та виступав за рідномовну освіту малоруського народу. Саме у цьому він був підтриманий українською інтелігенцією та став одним з тих, хто підготував ґрунт для розвитку національно-освітньої ідеї у діяльності наступних поколінь.

За допомогою публічних полемічних виступів, засобами громадсько-політичної діяльності М. Костомаров намагався не лише сколихнути свідомість українського суспільства, а головне – виробити конкретну програму дій української інтелігенції для звернення справи широкої просвіти українського народу, яку разом з однодумцями й розпочав реалізовувати. Його заклики до збереження української народності, її мови, культури, його прагнення просвіти народу збуджували представників українського суспільства до активної просвітньої діяльності. М. Грушевський назвав М. Костомарова “ідеологом українського відродження і визволення” [4, с. 3], тим самим визначивши всю значущість постаті вченого для збереження і розвитку українства в епоху російського політико-культурного панування.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л.Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 192 с.
2. Возняк М. Листування Костомарова з Кониським / М. Возняк // Україна. – 1925. – Кн. 3. – С. 72–77.
3. Горський В.С. Історія української філософії : навч. посібник / В.С. Горський. – К. : Наук. думка, 2001. – 376 с.
4. Грушевський М. Костомаров і Новітня Україна. В сорокові роковини / Михайло Грушевський // Україна. – 1925. – № 3. – С. 3–20.
5. Дорошенко Д. Микола Іванович Костомаров / Д. Дорошенко. – Київ-Ляйпціг : Укр. накладня, 1920. – 94 с. – (Літературні характеристики українських письменників).
6. Житецький І. Листування Костомарова з харківськими громадянами про видання народних книжок / І. Житецький // Україна. – 1925. – № 3. – С. 69–72.
7. Козачок Я.В. Українська ідея : з вузької стежки на широку дорогу (художня і науково-публіцистична творчість Миколи Костомарова) : монографія / Ярослав Володимирович Козачок. – К. : НАН України, 2004. – 352 с.
8. Костомаров М. Викази жертв на популярні видання / М. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 164–167.
9. Костомаров М.І. Лист до М. Драгоманова 1877 р. / М.І. Костомаров // Життя і слово. Вісник літератури, історії і фольклору. – Львів, 1895. – Т. 3. – С. 336–338.
10. Костомаров Н. Воспоминание о двух малярах / Н. Костомаров // Основа. – 1861. – № 4. – С. 44–56.
11. Костомаров Н. Малорусское слово / Н. Костомаров // Вестник Европы. – 1881. – № 1. – С. 401–407.
12. Костомаров Н. О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским / Н. Костомаров //

- Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 168–179.
13. Костомаров Н. О преподавании на народном языке в Южной Руси / Н. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 156–159.
 14. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке / Н. Костомаров // Основа. – 1862. – № 5. – С. 1–6.
 15. Костомаров Н. Письмо к редактору / Н. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 160–162.
 16. Мысли южнорусса VIII. Н.И. Костомарову // Основа. – 1862. – № 10. – С. 1–6.
 17. Стоянов А. Неправдивость и равнодушие – главнейшие помехи к распространению грамотности / А. Стоянов // Основа. – 1862. – № 10. – С. 74–88.
 18. Яременко В. Архівні документи Валуєвського циркуляра 1863 року та їх сприйняття / В. Яременко, О. Сліпушко // Дніпро. – 2001. – № 1–2. – С. 55–76.
 19. Драгоманов, Антонович и др. Костомарову Николаю Ивановичу письмо (коллективное) 29 декабря 1875 г. из Киева // ІР НБУ ім. І. Вернадського. – Ф.ХХІІ, спр. 117, 2 арк.
 20. Костомаров Н. Правы ли наши обвинители? (По вопросу об издании книг научного содержания) // ІР НБУ ім. І. Вернадського. – Ф.І, спр. 6670, 1 арк.

In the article elucidative activity of Nikolay kostomarow is analysed sent to creation and distribution of scientific literature for the Ukrainian people, his ideas are reflected in relation to requirements to the conclusion of textbooks, a collaboration is described with Ukrainian intelligentsia for the sake of creation and tentering of scientific literature.

Key words: Nikolay kostomarow, native education, creation of the textbooks.

УДК 37(477)(092):37.015.31:796

Ковальчук Г. П.*

І.Г. ТКАЧЕНКО ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються погляди видатного українського педагога з проблеми фізичного виховання в умовах сільської загальноосвітньої школи. На основі аналізу його досвіду роботи та науково-методичних праць автором здійснена спроба щодо удосконалення системи фізичного виховання у сучасній школі.

Ключові слова: фізичне виховання, педагог, навчання, школярі, фізична культура, спорт, фізична досконалість.

Сучасні процеси, що відбуваються в Україні в останні роки, поставили перед суспільством нові освітні вимоги до навчання і виховання молодого покоління, зміцнення його здоров'я та підвищення ефективності фізичного виховання, реалізація яких знайшла відображення у законах України „Про освіту” [2], „Про фізичну культуру і спорт” [3], у Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. [5], Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту [6], державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки [1], цільовій програмі „Здоров'я через освіту”, в „Основах законодавства України про охорону здоров'я” та ін. Тому актуальність вивчення досвіду фізичного виховання в минулому зумовлюється тим, що результати такого дослідження допоможуть простежити змінність його форм, методів та засобів, що водночас, є необхідною передумовою удосконалення сучасної методики

* © Ковальчук Г. П., 2012

тими цінностями, несправедливо забутими й до певної міри втраченими. Саме тому в умовах розбудови національної системи освіти важлива роль належить аналізу педагогічної спадщини не тільки сучасним дослідникам, але й відомим педагогам минулого щодо проблеми фізичного виховання школярів. Значний внесок у розвиток цієї проблематики зробив видатний педагог, соратник В.О. Сухомлинського – І.Г. Ткаченко. Аналіз педагогічної системи І.Г. Ткаченка дає можливість для реального поліпшення фізичного виховання школярів та розкриває максимум можливостей для збереження їх здоров'я. Так, Богданівська середня школа, директором якої, починаючи з 1944 року і до 1982, був І.Г. Ткаченко, стала місцем для втілення його новаторських проєктів у життя, в тому числі і фізичного виховання учнів, що було досить актуальним у повоєнний час і в період 60-70 років ХХ століття [8, с. 486].

Широким спектром проблем, висвітлених у педагогічних працях та втілених у практичну діяльність Іваном Гуровичем Ткаченком, вивчали Л.Д. Березівська, А.Б. Іванко, Н.А. Калініченко, Г.Є. Левченко, В.М. Мадзігон, О.В. Максимчук, В.М. Моцак, В.В. Неверов, Г.С. Перебийніс, Д.О. Тхоржевський, Б.П. Хижняк та ін. Водночас практична й теоретична педагогічна спадщина І.Г. Ткаченка потребує осмислення і широкої популяризації у зв'язку з початком демократичних перетворень в Україні. Не є винятком і проблема фізичного виховання школярів, значну увагу якій приділяв педагог-практик і педагог-науковець І.Г. Ткаченко. З огляду на це, метою нашої статті є розкриття змісту та ефективності фізичного виховання учнів в умовах сільської загальноосвітньої школи.

Загальновідомо, що фізична культура тісно пов'язана з усіма сторонами суспільного життя, їх елементи широко представлені у виробництві, у військовій справі, в навчанні та відпочинку, вони зв'язані з економікою та політикою держави. Водночас, фізична культура – це складне багатофункціональне явище в житті суспільства, у якому поєднуються соціальне і біологічне, духовне і матеріальне тощо. Враховуючи ці обставини, у Богданівській середній школі нагромаджений цінний досвід організації фізичного виховання. Основною формою фізичного виховання, в школі насамперед, були уроки фізичної культури, на них учні набували умінь та навичок, які сприяли розвиткові та зміцненню їх фізичних сил та здоров'я.

У книзі „Богданівська середня школа” І.Г. Ткаченко звертає увагу на необхідність оволодіння учнями на уроках фізичної культури певним комплексом рухових навичок і фізичних якостей, опанування найраціональнішими формами рухової діяльності. „Складовими частинами уроків фізичної культури наших учителів А.П. Короленка і А.К. Голика, – зазначає педагог, – є такі елементи: показ викладачем рухової дії, що вивчається на уроці; відповідні вправи, за допомогою яких вивчається й розучується вся рухова дія та її окремі елементи; аналіз і оцінка вчителем ступеня засвоєння учнями рухової дії; виправлення допущених помилок при виконанні рухової дії окремими учнями; спеціальні вправи, розраховані на кріплення рухової дії” [7, с. 255].

У Богданівській середній школі головне місце у навчально-виховній роботі займало гармонійне поєднання загальношкільного режиму навчальних занять, позакласної роботи, виробничої практики і суспільно корисної праці як одного з вирішальних факторів, що забезпечувало ефективність фізичного виховання. Складовими частинами такого режиму були: робота школи в одну зміну за кабінетною системою занять; фізична зарядка перед початком навчальних занять, фізкульт-хвилинка на уроках, виробнича гімнастика після третього уроку; обідня перерва після навчальних занять з двогодинним активним відпочинком на свіжому повітрі; проведення більшості уроків фізичної культури на повітрі з використанням шкільного майданчика, стадіону та спеціальних уроків у добре обладнаному спортивному залі; проведення в кінці робочого тижня, по суботах, краєзнавчих екскурсій, піших походів загальною тривалістю 3-5 годин з використанням природних факторів і додержанням санітарно-гігієнічних вимог; участь учнів у позакласній і гуртковій роботі в точно установлені дні і години занять; навчально-виробнича практика для учнів I-VI класів на шкільній навчально-дослідній

ділянці і для учнів VII-X класів на навчально-дослідному полі учнівської бригади відповідно до розкладу занять з трудового і виробничого навчання [7, с. 255].

На думку Івана Гуровича, „... режим праці і відпочинку учнів має передбачати умови, близькі до оптимальних, з метою забезпечення високого рівня, інтелектуального, морального і фізичного розвитку. Вивчення цього питання показало, що на навчальну працю в школі і сім'ї протягом робочого дня учні витрачають: в I-III класах – 6 годин, в IV-V класах – 7 годин, в VI-VII класах – 8 годин, у VIII-X класах – 10 годин. У кінці робочого тижня, учні, природно, значно втомлюються. Усунути цю втому можна тільки за допомогою активного відпочинку з використанням природних факторів. В умовах роботи нашої школи активними факторами такого відпочинку в процесі навчальних занять виявилися краєзнавчі екскурсії (перша і третя суботи місяця) та піші, а взимку лижні походи (друга й четверта суботи)” [7, с. 255]. Такий режим давав можливість чергувати розумову й продуктивну працю, участь учнів у фізкультурно-спортивній роботі і оздоровчих заходах. Додержання цієї методики на практиці забезпечувало належний науково-методичний рівень уроків з фізичної культури і ефективність позакласної спортивної роботи.

Процес навчання, засвоєння учнями певного кола наукових знань відбувався в нерозривній єдності з розвитком їх фізичних здібностей, зміцненням їхнього здоров'я. При цьому важливого значення науковій організації праці під час навчально-виробничої практики учнів на шкільній навчально-дослідній ділянці і на навчальному полі учнівської бригади. При цьому педагогічний колектив школи великого значення надавав табірно-колективним формам організації і проведення весняно-літньої навчально-виробничої практики. З цією метою організовувались табори праці й відпочинку для всіх учнів I-X класів: табір „Веселка” (для учнів IV-VII класів, 20 днів з 25.V по 15.VI); табір „Дружба” (для учнів VII-IX класів, 25 днів, з 16.VI по 10.VII); табір „Зірка” (для учнів I-III класів, 20 днів – з 1.VIII по 20.VIII).

В умовах роботи табору здійснювались такі заходи:

- забезпечити калорійне харчування відповідно до рекомендованих наукових норм і раціонів;
- вести систематичний медогляд (на початку роботи табору і в кінці зняти такі параметри: зріст, вагу, спірометрю, кров'яний тиск, аналіз крові на РОЕ, гемоглобін, лейкоцитоз, реакцію Пірке, Манту) і скласти характеристику стану здоров'я кожного учня;
- чергувати продуктивну працю з оздоровчими заходами, спортом і заняттями улюбленими справами;
- організовувати і проводити походи, екскурсії, експедиції тощо;
- успішно виконати програму виробничої практики за допомогою механізованих і ручних знарядь праці через колективну форму праці.

Колективно-табірна форма організації і проведення весняно-літньої навчально-виробничої практики забезпечує високий рівень інтелектуального і фізичного розвитку учнів [7, с.257].

Діяльність інтернаціонального табору праці і відпочинку «Дружба», започаткуваного ще на початку 70-их років ХХ ст. – одна з найбільш яскравих традицій, яка збагатила повноцінне життя учнів Богданівської середньої школи. Щоліта, в червні, у шкільному інтернаціональному таборі працювали і відпочивали члени учнівської бригади Богданівської середньої школи № 1, середньої школи № 1 міста Балашихи Московської області, Григорополіської середньої школи № 2 Новоолександрівського району Ставропольського краю, Халданської середньої школи Євлахського району (Азербайджан), а з 1982 року Сандівської середньої школи Калінінської області (Росія). У режимі робочого дня і тижня були чітко окреслені напрямки практичної діяльності членів інтернаціонального табору праці і дружби:

- виробнича праця у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади (тривалістю 4 години, перша половина дня);
- виробничі екскурсії у передові спеціалізовані господарства району і області, зустрічі з людьми трудової слави на місцях їхньої роботи;

- краєзнавчі екскурсії до джерел духовної культури народу;
- інтелектуальні ігри і спортивні змагання;
- спільні вечори інтернаціональної дружби з участю громадськості села.[4, с. 304].

Виховна робота в інтернаціонального табору «Дружба» передбачала проведення виховних заходів, роботу гуртків, підготовку і проведення ранкових і вечірніх лінійок, лекцій, доповідей, екскурсій, подорожей, спортивних змагань та ін. Здоров'ям вихованців щодня опікувався лікар, який на початку і в кінці зміни проводив медогляд, давав відомості про стан здоров'я кожного, брав участь у складанні меню-раціону на кожний день, перевіряв якість їжі. Для контролю та здійснення розпорядку згідно з планом виховної роботи призначався черговий по табору, який організовував усі господарські роботи, стежив за проведенням культурно-масових, спортивних та інших заходів, організовував і контролював цілодобову охорону, вів вахтовий журнал табірної життя, зустрічав гостей, давав оцінку санітарному стану приміщень кожного загону. Режим дня табору «Дружба» передбачав: у першій половині – продуктивна праця в навчально-дослідному господарстві бригади, а в другій половині дня – організація культурно-масового відпочинку та спортивно-оздоровчої роботи тощо.

Аналіз діяльності шкільного інтернаціонального табору праці і відпочинку у Богданівській школі за десятиріччя дозволяє стверджувати, що він був ефективним засобом трудового, морального і фізичного виховання шкільної молоді у трудовому колективі учнівської бригади під час літньої навчально-виробничої практики. Як інноваційне явище, має перспективу подальшого розвитку щодо виховання у старшокласників сільської школи працелюбності, зрілої моралі, успішного фізичного розвитку і відповідального ставлення до праці.

У системі виховної роботи, яка склалася в практиці роботи Богданівської середньої школи, важливого значення надавалось іграм, як одного з важливих факторів фізичного виховання. За своєю формою і змістом вони поділялись на рухливі і спортивні. Рухливі ігри проводились переважно в I-III класах, а також у IV-VII класах, як ефективні засоби загального фізичного розвитку і будувались на основі різноманітних вільних рухів, пов'язаних з роботою різних груп м'язів (це такі ігри, як „Гуси-Лебеді”, „Кіт і мишка”, „Третій зайвий”, „Естафета із скакалками і стрибками”, „Зміна місць”, „Куца баба” та ін.). Спортивні ігри проводяться переважно з учнями VII-X класів, вони передбачають, зокрема, характерні для спорту елементи боротьби за командну і особисту першість (футбол, волейбол, баскетбол, ручний м'яч, хокей тощо) [7, с. 257].

Систематичне проведення ігор значно сприяло формуванню в учнів рухових навичок й фізичних якостей, таких як сила, швидкість, спритність, гнучкість, витривалість, які певною мірою характеризували специфіку рухової діяльності особи, їх фізичні здібності.

Для залучення учнів до регулярних занять спортом у школі систематично працювали спортивні секції, заняття в яких проводились 1-2 рази на тиждень по 1,5-2 години за спеціально складеним планом і програмою. Починаючи з 5 класу, заняття з хлопчиками й дівчатками проводились в окремих групах з урахуванням віку і рівня фізичного розвитку учнів. У спортивних секціях учні складали також заліки з основних показників теоретичних знань – володіння технікою, тактикою того чи іншого виду спорту в обсязі, передбаченому програмою секції.

Важливою формою позакласних занять з фізичної культури у Богданівській середній школі були спортивні змагання. Вони проводились за такими групами.

Перша група – змагання на виявлення абсолютної першості класу, школи і відносної першості в процесі проведення конкурсів, відбіркових змагань на здобуття пам'ятного призу, а також зустрічі між класами, командами і школами.

Друга група – навчально-тренувальні змагання учнів з певного виду спорту, а також нормативні змагання: класифікаційні, складання нормативів ГПО.

Третя група – змагання агітаційно-виховного характеру: показові змагання школярів, спортивно-агітаційні пробіги і естафети на честь державних свят, знамених дат календаря та на честь видатних громадсько-політичних подій тощо [7, с. 254].

Важливого значення надавалось гласності змагання і громадській оцінці його результатів. З цією метою хід спортивних змагань, їх результати висвітлювались в шкільній і районній пресі, на батьківських зборах. У спеціально випущених спортивних бюлетнях вміщувались світлини учнів-спортсменів, які стали переможцями змагань.

Однією з форм масової роботи з фізичного виховання було проведення спортивних свят, програма яких передбачала: урочисте відкриття свята, підняття прапора; парад учасників свята; виступи спортивних колективів і окремих класів; індивідуальні виступи кращих спортсменів школи; спортивні змагання між окремими командами із спортивних ігор, гімнастики, легкої атлетики та різних видів спорту; масові заходи (ігри, танці, розваги); вручення призів, пам'ятних сувенірів переможцям змагання; урочисте закриття свята і опускання прапора. Традиційними стали такі спортивні свята: „Золота осінь” – відкриття осіннього спортивного сезону; „Зимонька-зима!” – відкриття зимового спортивного сезону; „Весняна пісня” – відкриття весняного спортивного сезону; „Щедре літо” – відкриття літнього спортивного сезону [7, с. 259]. Такі свята, на думку дирекції школи, в значній мірі сприяли реалізації закономірного прагнення дітей та учнівської молоді гармонійно поєднати інтерес до спорту і мистецтва. Практична участь школярів у підготовці й проведенні спортивних свят позитивно впливала на фізичний, моральний та інтелектуальний розвиток учнів, формування моральних якостей, волі, характеру.

Отже, ефективність фізичного виховання у Богданівській середній школі забезпечувалась, насамперед, створенням адекватних умов, які б сприяли активізації потреб особистості у постійному самовдосконаленні і опирались на результати дослідження фізіологічної науки, яка озброювала вчителів і вихователів знаннями закономірностей розвитку організму людини, що дало змогу враховувати вплив різноманітних факторів на функціональну діяльність школярів. Систематичні заняття фізкультурою і спортом фізично сприяли загартуванню організму, посилювали його функціональну діяльність, сприяли формуванню навичок особистої і громадської гігієни, формуванню життєво необхідних рухових умінь і навичок і цим самим готували учнів та шкільну молодь до трудової діяльності, до суспільно корисної і продуктивної праці.

Список використаних джерел

1. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки // Зібрання законодавства України. Постанови та розпорядження кабінету міністрів України 45/2006 від 8-15 листопада 2006 р. №1594 – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2006. – №1. – С. 51-74.
2. Закон України „Про освіту” // Зібрання законодавства України. Звід законів України – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2000. – №3. – С. 35-73.
3. Закон України „Про фізичну культуру і спорт” // Зібрання законодавства України. Звід законів України – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2000. – №3. – С. 66-97.
4. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття: Монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград: „Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с. – Бібліограф. в кінці розд.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
6. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Щотижневий збірник актів законодавства. – К. : Офіційний вісник України, 2004. – №39. – С. 23-34.
7. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа імені В.І. Леніна / І.Г. Ткаченко К. : Радянська школа, 1975. – 266 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.2: навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

The article deals with the views on problems of physical education in rural schools of the prominent Ukrainian teacher. On the basis of his experience and scientific methodical works, the author made an attempt to improve the system of physical education in modern school.

Key words: *physical education, teacher, teaching, pupils, physical training, sport, physical perfection.*

УДК 378.174+614.253

Корольова Т. В.*

ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Статтю присвячено аналізу загальних компонентів фахової культури, які можуть бути взяті за основу визначення компетенцій при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності.

Ключові слова: фахова культура, структурні компоненти, рівні сформованості фахової культури спеціаліста.

У сучасному світі гостро відчувається потреба в гуманізації всіх сторін життєдіяльності людини. У зв'язку з цим виникає необхідність виховання не просто професіонала, а людини культури, яка володіє низкою особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. У цьому відношенні особливої актуальності набуває питання фахової культури, що є необхідною передумовою формування фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Саме тому проблеми, пов'язані з формуванням та досягненням високого рівня фахової культури, набувають важливого значення у сучасній педагогічній науці.

Термін «фахова культура» або «професійна культура», які вживаються як синонімічні у сучасній педагогічній літературі, почали широко застосовувати в педагогічній науці в кінці ХХ століття, коли культуру почали розглядати як специфічну якість професійної діяльності фахівця. Проблема формування фахової культури знаходить відображення у працях таких науковців, як С. Анеліна, Н. Багдасар'ян, В. Белоліпецький, Є. Ейхельберг, В. Ігнатов, І. Ісаєв, І. Клемантович, М. Лагунова, В. Мазін, І. Михайличенко, Ю. Петров, І. Радомський, А. Червова, Є. Шиянов та інші. Положення про фундаментальні засади фахової культури знайшли висвітлення у працях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, А. Деркача, Е. Зеера, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Нечаєва. Незважаючи на значну увагу, що приділяється проблемі у сучасній науково-педагогічній літературі, недостатнього висвітлення отримало питання компонентів фахової культури, які лягли в основу визначення компетенцій, що формуються у процесі оволодіння фаховою культурою.

Мета статті – проаналізувати існуючі напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених стосовно компонентів фахової культури та на їх основі визначити загальні компоненти, які можуть бути взяті за основу при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності.

За визначенням, яке надає культурологічний словник, фахова культура «характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства і сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні» [9, с. 173].

Варто зауважити, що у сучасній науковій літературі немає загальновизнаного універсального визначення поняття «фахова/професійна культура», а надається низка трактувань цього терміну як: комплексу індивідуально вироблених стратегій, засобів орієнтації в дійсності, технологій переводу ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн) [5, с. 9-15]; поєднання необхідних знань, умінь та навичок, а також певних особистісних якостей, норм ставлення до різних складових професійної діяльності; системне утворення, що становить єдність

* © Корольова Т. В., 2012

педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості професіонала, спрямованих на творчу самореалізацію в різноманітних видах професійної діяльності (А. Капська) [7, с. 4]; певного ступеня оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості; професійної якості суб'єкта праці, тобто ступеня оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного та соціального прогресу (В. Гриньова) [2, с. 72]; міри, якості діяльності людини у визначеній, відокремленій галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона почуває себе комфортно, впевнено, вільно та розкуто (І. Модель) [12, с. 111]; своєрідного органічного сплаву кваліфікації та моральності, який функціонує на основі трудової моралі; вираження зрілості і розвинутої всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в професійній діяльності; сукупності світоглядних і спеціальних знань, якостей, вмінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять своє вираження в її предметно-трудої діяльності і забезпечують її високу ефективність (Л. Богданова) [1, с. 66-69]; сукупності норм, правил та моделей поведінки людей; відносно замкнутої системи, яка пов'язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці і має два початки – консервативний, тобто минулий, і творчий, спрямований на майбутнє створення нових цінностей (Б. Єрасов) [4, с. 267-268]; сукупності спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які пов'язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко) [10, с. 275]; системну властивість, яка характеризує рівень соціально-професійного розвитку працівників в будь-якій сфері суспільного поділу праці; міру і спосіб реалізації сутнісних сил людини в процесі професійної діяльності і її результатах (П. Кузьмін) [11, с.27].

Українська дослідниця І. С. Сабатовська схильна до визначення фахової культури з точки зору потреби суспільства в культурному рівні людей, які зайняті тією чи іншою професійною діяльністю. На її думку, фахова культура полягає у піднесенні професійної діяльності кожної людини до загальних норм виконання певного виду праці. Будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, фахова культура є й комплексом особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, що визначають готовність особистості до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [13, с. 185].

Спираючись на теоретичні дослідження вищезгаданих вчених, довідникові джерела, нами сформульовано узагальнене визначення фахової культури як професійно-особистісного феномену, динамічної системи загальнолюдських професійних цінностей, знань, вмінь та навичок, принципів, норм і правил діяльності, особистісних якостей, які регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності в цілому.

Дослідження фахової культури передбачає визначення її компонентів. У сучасній науково-педагогічній літературі знаходимо чимало класифікацій компонентів фахової культури особистості. Так, дослідниця І. Сабатовська виокремлює аксіологічний (ціннісний), операційний та особистісно-творчий компоненти. На думку дослідниці, у цих компонентах фахової культури фахівця простежується структурний ланцюг або комплексна система елементів, а саме: професійне мислення, професійний інтерес (аксіологічний компонент); професійні знання, уміння, навички й здібності, професійний досвід, професійна майстерність (операційний компонент); ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо (особистісно-творчий компонент) [13, с. 190].

Інші класифікації, представлені сучасними науковцями, розроблені, як правило, для спеціалістів певного профілю. Так, професор А. Капська виділяє компоненти фахової культури майбутніх соціальних педагогів: ціннісний (аксіологічний), технологічний та особистісно-творчий [7, с. 10-14]. Відповідно до цієї класифікації аксіологічний компонент утворений

сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти.

Технологічний компонент містить способи та прийоми соціально-педагогічної діяльності майбутніх спеціалістів і розкриває шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду.

А. Капська переконана, що у процесі професійної діяльності, реалізуючи та створюючи соціокультурні цінності, майбутні спеціалісти перебувають у ролі суб'єкта професійної культури. Створюючи цінності, вони реалізують творчий компонент професійної культури. Творчість майбутніх спеціалістів виявляється в гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості та нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії. Тому для оволодіння професійною культурою необхідним є усвідомлення творчої природи професійної діяльності [7, с. 14].

І. Модель визначає два основних компоненти фахової культури керівників загальноосвітньої школи: праксеологічний (професійні навички, вміння, знання, професійну свідомість, модельне мислення, системне світосприйняття, компетентність спілкування і управління; конкретно-предметні завдання, рефлексивну та інформаційну озброєність) і духовний, елементами якого є професійна мораль та професійна етика [12, с. 19].

Український дослідник А. Казьмерчук серед структурних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів туризму виділяє комунікативний, праксеологічний, ціннісний, пізнавальний, поведінковий [6, с. 137-140].

У структурі фахової культури майбутніх офіцерів П. Кузьмін виокремлює духовні і діяльнісно-поведінкові компоненти. Духовні включають систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності.

Діяльнісно-поведінкові елементи включають професійно-доцільні способи діяльності і культуру поведінки. Під професійно-доцільними способами діяльності розуміють сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності. Культура поведінки є якісною характеристикою визначених способів, прийомів і процедур поведінки, завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії [11, с. 27].

Російський вчений А. Деркач у своїй класифікації компонентів професійної культури майбутніх соціальних працівників виокремлює професійну грамотність, професійну компетентність, мотиваційно-ціннісний та емоційно-почуттєвий компоненти [3, с. 145-149].

Професор Є. Клементьев зміст і структуру професійної культури майбутніх екологів визначає єдністю таких компонентів: професійна компетентність, інформаційна культура, досвід творчої діяльності, комунікативна і професійно-моральна культура [8, с. 19].

На основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених нами здійснено схематичне узагальнення компонентів фахової культури для спеціалістів усіх галузей діяльності, на основі якого можна визначити компоненти, необхідні для формування фахової культури спеціалістів певного профілю. У своїй класифікації ми виходимо з положення В. Белоліпецького про те, що професійна культура – це органічне поєднання культури особистості та її професіоналізму, а також з теорії І. Моделя про те, що фахова культура передбачає наявність праксеологічного та духовного блоків. Важливо зауважити, що набір компонентів може змінюватися в залежності від специфіки роботи фахівців та галузі їх діяльності (Рис.1.):

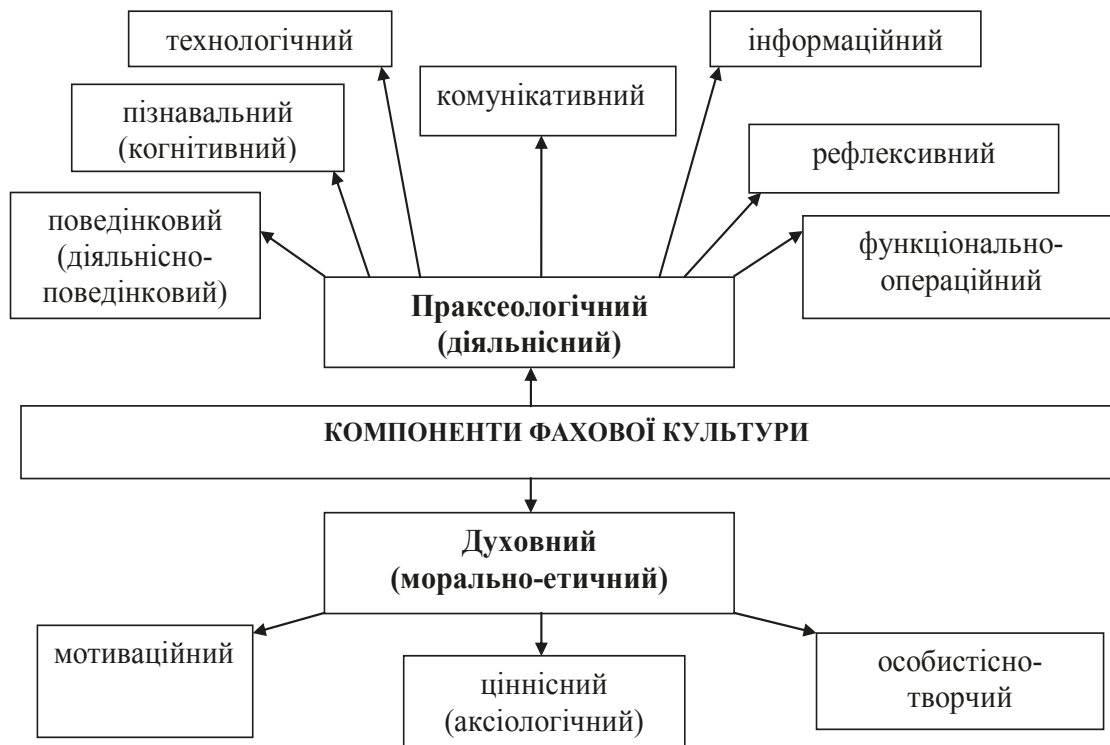


Рис. 1. Компоненти фахової культури

З рисунку очевидно, що ми погоджуємося з теорією І. Моделя про те, що фахова культура складається з двох блоків: праксеологічного (діяльнісного), який передбачає норми і принципи ефективної і правильної реалізації діяльності, продуктивної праці і її результативності та духовного або морально-етичного, який включає професійну мораль та етику, професійні переконання, культуру професійного мислення, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності, активність та вміння витримувати навантаження; цілеспрямованість.

Компонентами праксеологічного блоку є:

- поведінковий (діяльнісно-поведінковий) – сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності, та завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії;
- пізнавальний (когнітивний) – індивідуально-своєрідні способи переробки інформації (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо), її запам'ятовування і відтворення, розв'язання проблеми, в ході якої необхідно переосмислити набуті знання, будувати їх нові співвідношення з попередніми вивченими ідеями, методами, способами дій, включаючи створення нового бачення проблеми;
- технологічний – способи та прийоми діяльності майбутніх спеціалістів, шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду;
- комунікативний – вміння ясно та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях;
- інформаційний – орієнтований на інформаційне забезпечення професійної діяльності; забезпечує ефективність створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і вико-

ристання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною;

- рефлексивний – уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість таких якостей як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво та співпрацю, впевненість в собі, здатність до самоаналізу, передбачення, творчої уяви;
- функціонально-операційний – професійні знання, вміння і навички, професійна свідомість, мислення, світосприйняття, досвід, які забезпечують ефективний процес професійної підготовки та діяльності фахівців.

Компонентами духовного або морально-етичного блоку є:

- мотиваційний – потреби, мотиви, прагнення, бажання як регулятори динаміки діяльності, стимули творчих проявів особистості; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особистості в знаннях, володінні ефективними засобами формування професійної компетентності;
- ціннісний (аксіологічний) – сукупність матеріальних і професійно-етичних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний процес професійної діяльності;
- особистісно-творчий – перетворення, інтерпретація цінностей на основі особистісних особливостей фахівця та характеру його діяльності; гнучкість, варіативність, винахідливість, ініціативність, сміливість, творчість та нетрадиційність рішень і поведінки в професійній взаємодії.

Означені структурні компоненти мають бути покладені в основу розробки критеріїв та відповідних їм показників, що характеризують рівень сформованості фахової культури спеціалістів певної галузі, набір компетенцій, які можуть бути сформовані у процесі оволодіння всіма компонентами фахової культури.

На разі визначають два рівня сформованості фахової культури – початковий і високий. Початковий рівень можна умовно охарактеризувати як інформаційний. Тут ступінь сформованості системи професійних знань і поглядів ще не досить високий, професійні здібності перебувають у стадії формування. Ставлення до праці може бути звужене утилітарними факторами. Чим вищий рівень знань і вмінь, чим ширший досвід, і тим більш ймовірно, що людина у своїй праці може досягти певних висот. Для вищого рівня характерні широкий професійний світогляд, великий обсяг професійних знань, інтересів і вмінь, творче розуміння професійної ситуації як проблемного завдання, здатність розв'язувати його продуктивно, оригінально, ефективно.

Високий рівень сформованості професійної культури визначається за допомогою двох характеристик: загальної та спеціальної. Загальна професійна культура фахівця полягає у: переконаності в соціальній значимості праці й своєї професії; розвиненому почутті професійної гордості; працьовитості й працездатності; заповзятливості, енергійності й ініціативності; готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання, що виникають; вільному володінні нормами наукової організації праці; знаннях теорії управління й основ соціальної психології; організаторських здібностях; готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей; розширенні професійного досвіду.

Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю. Для відбиття цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм [13, с. 191]. Цей факт свідчить про те, що неможливо говорити про фахову культуру загалом, можна говорити лише про фахову культуру конкретних спеціалістів. Лише у такому випадку можна правильно визначити компоненти

фахової культури, критерії її сформованості, компетенції, які можна набути у процесі її формування.

Таким чином, у результаті опрацювання та аналізу теоретичних засад проблеми фахової культури та визначення її компонентів зроблено висновок про складність, динамічність, багатогранність цього явища у педагогічній науці. Очевидно, що процес формування фахової культури, який полягає в оволодінні низкою її компонентів, має бути спрямований на розвиток загальнокультурних аспектів особистості фахівця та формування його професіоналізму. Кінцевий результат формування фахової культури – сформованість спеціаліста як висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Проте цей процес є дуже складним і має враховувати специфіку кожної окремої галузі знань і діяльності.

Список використаних джерел

1. Богданова Л. К вопросу о культуре профессионального общения / Л. В. Богданова // Юбилейный сб. тр. Учених РГАФК, посвящ. 80-летию академии. – М. : [б. и.], 1998. – Т. 3. – С. 66–69.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – С. 72.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Ерасов Б. С. Социальная культурология : Пособие для студентов ВУЗов / Б. С. Ерасов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 1996 – 591 с.
5. Зязюн І. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
6. Казьмерчук А. В. Аналіз категоріально-понятійного апарату з проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу / А. В. Казьмерчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 54. – С. 137–140.
7. Капська А. Й. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / [за заг. ред. А. Й. Капської] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос. 2002. – Т. XVII. Вип. 1. – С. 4–16.
8. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования [Текст] / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 19–30.
9. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2003. – С. 173.
10. Кравченко А. И. Культурология: Учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко – 4-е изд. – М. : Академический Проект, Трикста, 2003. – 496 с.
11. Кузьмин П. В., Иваненко К. С. Профессиональная культура политолога / П. В. Кузьмин, К. С. Иваненко // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – №5. – С. 27.
12. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-символический анализ / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1993. – 185 с.
13. Сабатовська І. С. Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного спеціаліста / І. С. Сабатовська // Вчені записки. – 2004. – Т. 10. – С. 185–192.

The article deals with the analysis of professional culture structural components. They can form the basis of competences in the process of professional culture formation of any kind of specialists.

Key words: professional culture, structural components, levels of professional culture formation.

УДК 371.3

Кондрашова Е. Н.*

ЭВОЛЮЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ» В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ (ОТ ДРЕВНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ)

В статье представлен исторический анализ возникновения понятия «патриотизм», начиная с древних времен и заканчивая современной трактовкой понятия. Приводится ряд общепринятых трактовок определения понятия «патриотизма», которые встречаются в отечественной справочной литературе. Рассматриваются аспекты патриотического воспитания в истории педагогики, образования и просвещения. Приводится характеристика качеств патриотизма в трудах отечественных педагогов и деятелей.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, гражданин, любовь к Родине, «истинный сын Отечества», народность, «малая Родина», Отечество, Отчизна.

В настоящее время на историческую арену выходит новый социальный тип личности, основными характеристиками которого являются деловитость, уверенность в себе, независимость, яркая индивидуальность.

В тоже время в обществе ощущается «дефицит нравственности»: как у отдельных личностей, так и во взаимоотношениях между людьми. Одним из характерных проявлений духовной опустошенности и низкой культуры выступило утрачивание патриотизма как одной из духовных ценностей нашего народа. В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа. Особенно важная роль в патриотическом воспитании, развитии национального самосознания и национальной гордости принадлежат истории, родному языку, географии. История является одним из важных факторов воспитания чувства патриотизма. Подлинный патриотизм основывается на глубоком понимании прошлого, так как почерпнутый в прошлом опыт может помочь в созидании будущего.

Корни чувства любви к Родине уходят к малой родине, т.е. к тем местам, где человек родился и вырос. Именно с «малой родины» и начинается Великая Родина. Патриотами не рождаются, ими становятся в результате жизнедеятельности. Чувство патриотизма присуще взрослому, сознательному человеку, имеет глубокие корни, которые уходят в его детство. Маленький ребенок, которому всё окружающее пока загадочно и непонятно, в первую очередь начинает испытывать чувство любви к матери, затем к окружающим его людям, далее родной местности и природе. По мере взросления ребенка эти чувства не проходят, наоборот, они укрепляются. Развиваются дальше, чувство привязанности и представления о родных местах расширяется и углубляется за счет познания своей страны: «любовь к Родине начинается с любви к своей семье. К своему дому, к своей школе. Она постепенно растёт. С возрастом она становится также любовью к своему родному городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а созрев, становится сознательной и крепкой, до самой смерти, любовью к своей социалистической стране и ее народу» [6, с. 15].

Впервые понятие «патриот» и «патриотизм» стали наиболее часто употребляться в период Великой Французской революции 1789-1793 гг. Патриотами тогда назвали себя борцы за великое дело, защитники республики, в противовес изменникам и предателям родины. Интересно одно из первых определений сущности патриотизма, которое даётся в известном французском энциклопедическом словаре П. Ларусса. «Патриот – имя, присвоенное в период Революции друзьями прогресса и свободы. Это слово не означало только человека, который

* © Кондрашова Е. Н., 2012

любит своё отечество. Оно имело более точный смысл и означало специально гражданина новой Франции, врага старого режима, воинствующего апостола и солдата революции».

Можно выделить ряд общепринятых трактовок определения патриотизма, которые встречаются в отечественной справочной литературе. Чаще всего выделяется чувственная, эмоциональная сторона этого понятия. Наиболее полное определение содержится в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, который определяет патриотизм как «любовь к Отчизне», а патриот – это «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3, с. 24].

В «Большой советской энциклопедии» патриотизм характеризуется как «любовь к Родине, отечеству и своему народу, к лучшим национальным традициям. Само слово «патриотизм» происходит от греческого *patris*, что в переводе означает родина, отечество. Это явление историческое, в каждую данную эпоху имеет различное социальное и классовое содержание» [2, с. 236]. Через данное чувство осуществляется связь отдельного человека со страной и народом. Отдельную группу составляют работы, в которых содержится более глубокий анализ понятия патриотизма, без ссылок на политические взгляды, акцентируется внимание на деятельной стороне патриотизма.

В «Советской исторической энциклопедии» патриотизм определяется как чувство любви к Родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающееся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов» [10, с. 926].

Итак, анализ вышепредставленных определений патриотизма позволяет подчеркнуть нравственную основу данного понятия, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, готовность служить интересам своей Родины, гордость за ее прошлое и настоящее.

Достаточно полно, на наш взгляд, раскрыто содержание данного понятия в монографии И.Е. Кравцева: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей родине, готовность защищать ее независимость, это борьба против угнетения и эксплуатации людей внутри страны, солидарность с трудящимися других стран» [5, с. 24]. Далее он отмечает, что патриотизм – понятие диалектическое, которое в зависимости от условий и обстановки, сложившейся в той или иной стране может иметь как социальное, так и демократическое содержание.

Н.В. Ипполитова [4] дает определение патриотизма с учетом особенностей современных условий, отмечая, что его необходимыми составляющими должны выступать любовь к Родине, к родным местам, родному языку, уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины, понимание задач, стоящих перед страной, и своего патриотического долга, уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, уважение к армии и готовность защищать Родину, готовность служить интересам Родины, активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов [4, с. 25].

Обобщая имеющиеся подходы к трактовке понятия «патриотизм», выделим его основные составляющие: а) любовь к Родине, к родным местам, родному языку; б) уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры и обычаев своего народа; в) нетерпимость к расовой и национальной неприязни; г) стремление к отстаиванию чести и достоинства Родины, готовность защищать её, готовность служить интересам Родины; д) активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

Необходимо также особенно подчеркнуть эмоциональный компонент в трактовке данного понятия, что обусловлено соотношением эмоциональных и рационально-познавательных начал патриотизма. Мы согласны с точкой зрения П.М. Якобсона о том, что чувство патриотизма формируется в основном в школьные годы. С годами оно созревает, становится

осозанным. Именно потому важно, чтобы ознакомление ребенка с родной страной, с ее культурой, с ее прошлым, с духовным богатством рождали в нем глубокий эмоциональный отклик [14, с. 203]. Развитие чувства любви к Родине справедливо считали первоосновой воспитания Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.

Данное чувство объединяет в себе уважение к народу, истории, традициям и культуре России, бережное отношение к родной земле. Чувство любви к Родине включает веру в возможности и понимание особенностей своего народа, переживание за его будущее. Здесь важно подчеркнуть, что гордость за свой народ сочетается с глубоким уважением к людям разных национальностей, населяющих родную страну. Любовь к родине неразделима с эмоциональными переживаниями красоты природы, осознанием ответственности за наш общий дом – планету Земля.

Идеи патриотического воспитания нашли свое отражение в памятниках Древнерусской культуры: «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Слово о полку Игореве», «Повести об Александре Невском», «Задонщина», «Сказания о Мамаевом побоище» и др. Основные патриотические идеи этих источников получили наиболее полное и всестороннее развитие в философско-педагогическом наследии русских просветителей XVIII-XIX веков.

Русские просветители второй половины XVIII века М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев подчеркивали необходимость патриотического воспитания подрастающего поколения. Стоит выделить, что слова «патриот» и «гражданин» в то время служили синонимами. Здесь уместно вспомнить идеи А.Н. Радищева о том, что истинный сын Отечества искренне и бескорыстно служит своей Родине. «Не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)... Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же ... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотечичей. ... Тот есть, прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...» [9, с. 205-206].

Русские просветители верили во всемогущее просвещение в деле общественного преобразования. С его помощью они стремились сформировать высокообразованных, высокообразованных, трудолюбивых граждан, «истинных сынов Отечества», которые своей деятельностью будут содействовать развитию государства, в борьбе со злом.

«Истинным сыном Отечества» официальная педагогика признавала только тех граждан, которые, не имея собственных мыслей и суждений, слепо повиновались воли правительства и законам. Человеку, проявившему хотя бы малейшие сомнения в «прозорливости и праводушии» правительства, отказывалось в звании «сына Отечества». Таким образом, отстаивая идеал свободной человеческой личности, «истинного сына Отечества», русские просветители выступали против правительственной программы воспитания преданного самодержавию подданного. Воспитание «сына Отечества» рассматривалось ими «вне времени и вне исторической и классовой среды», моральные качества которого им представлялись «как всеобщие и вечные» [9, с. 72].

Серьезное внимание уделяли вопросам патриотизма и патриотического воспитания отечественные педагоги XIX-начала XX века. Главная цель воспитания, по мнению В.Г. Белинского, состояла в том, чтобы во всякой сфере деятельности... – быть человеком. «Кто не делается, прежде всего, человеком, тот плохой гражданин», – писал критик [1, с. 76]. Гуманность, человеколюбие он считал основой всех добродетелей, ибо тот, кто не носит в своем сердце любви к человеку, тот не имеет любви к отечеству. Любовь к родине В.Г. Белинский признавал основой общественной нравственности. Через все произведения В.Г. Белинского проходит идея: человек должен мыслить, уважать человеческое достоинство в себе и в других людях. Развивая ее, В.Г. Белинский уточнял: «... любовь к отечеству должна выходить из любви к человечеству, как частное из общего. Любить свою родину значит – пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих способствовать этому...» [1, с. 111]. Именно так мыслитель определял основу истинного патриотизма.

Историческое событие, имевшее место в России в начале XIX века, – Отечественная война 1812 года – обострило в россиянах чувство глубочайшего патриотизма и национальной гордости и положило начало своеобразному развитию русской общественной мысли – славянофильству. Возникшие в конце 30-х годов XIX века, в условиях нарастающего кризиса самодержавно-крепостнического строя, это философское течение решительно выступило с призывом: «Будем во всем русскими!» В этом призыве звучал прямой вызов западной ориентации властей. Согласно воззрениям славянофилов, Россия должна решительно отказаться от слепого копирования иноземных порядков и норм жизни, идти вперед своим, самобытным и независимым путем. Эти мысли славянофилов не утратили своей актуальности и на сегодняшний день.

Идея народности, выдвинутая в общем виде В.Г. Белинским, в педагогическом плане впервые была обстоятельно рассмотрена К.Д. Ушинским. Он пришёл к выводу, что эти особенности обусловлены, в конечном счете, своеобразием исторически сложившихся черт характера народа каждой страны, его склонностями и потребностями, которые и составляют, по мнению К.Д. Ушинского, суть того, что он называл народностью. Идея народности пронизывает большинство работ К.Д. Ушинского: «Вопрос о народных школах», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в общественном воспитании», «Воскресные школы» и др. К.Д. Ушинский полагал, что чем полнее и разумнее будет строить школа свою учебно-воспитательную работу на основах народности, тем ближе станет она к жизни народа и тем лучше будет выполнять задачу подготовки поколения патриотов своей родины, защитников истинных интересов родного народа, одновременно уважающих и другие народы.

Борьба К.Д. Ушинского против слепого перенесения в русскую школу образовательных западноевропейских систем обусловила ту значимость, которую он придавал национальному аспекту в воспитании. Он заявил, что механическое перенесение на русскую почву систем воспитания и обучения, сложившихся в иных исторических условиях, у других народов, принесет скорее вред, чем пользу. К.Д. Ушинский впервые в русской педагогике обратил внимание на создание национальной системы воспитания: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [13, с. 120]. Природа, семья, общество, народ, религия, а особенно язык и история с раннего детства воздействует на ребенка, прививая ему патриотические чувства, любовь и уважение к истории, культуре России. Исходя из принципа народности воспитания, К.Д. Ушинский считал патриотическое чувство высоким, наиболее сильным чувством человека, «общественным цементом», который «связывает людей в честное, дружное общество». По мнению педагога, патриот – это человек, который подчиняет свои личные интересы интересам отечества и народа, отдает все свои силы и знания на благо родины. «Мы считаем выражением патриотизма и те проявления любви к родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит мимо», – писал К.Д. Ушинский [13, с. 474]. Русские педагоги: Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, В.Н. Сорока-Росинский и др., впитавшие в себя идеи К.Д. Ушинского, призывали учить воспитанников ощущать себя русским и гордиться своей нацией, любить Россию и быть счастливым оттого, что она твоя Родина.

Для нашего анализа важным представляется понятие патриотизма в философской системе Л.Н. Толстого, которое наполняется широким гуманистическим содержанием общечеловеческой любви: «Сущность человеческой жизни и высший закон, долженствующий руководить ею, есть любовь» [12, с. 166]. В развитии нравственного самосознания, в стремлении к нравственному самосовершенствованию Л.Н. Толстой видит главный путь станов-

ления патриотизма, гражданственности. В трудах философов XIX века встречается ещё одна важная идея: «Не просто знайте..., а верьте себе, тому вечному, разумному и благому началу, которое живет в каждом из нас» – эту мысль мы находим у Л.Н. Толстого. Ей созвучны идеи Ф.М. Достоевского, А.М. Карамзина, которые считали, что только с помощью разума нельзя достичь нравственного совершенства, и вера как иррациональное духовное состояние, наряду с любовью, обеспечивает нравственную стойкость человека.

Октябрьский переворот, обусловленный социалистической революцией 1917 года, захватил все сферы общественной жизни России. На мировой арене появилось первое в мире социалистическое государство. С этого момента берет свое начало повсеместное утверждение идеалов и принципов рабочего класса, оказавших существенное влияние на формулировку целей и задач, на определение содержания и методов воспитания подрастающего поколения.

Начиная с работ А.В. Луначарского, В.И. Ленина, Н.К. Крупской, понятие «патриотизм» трактуется в духе марксистско-ленинской идеологии. Этот подход впоследствии получает окончательное закрепление и развитие в трудах советских ученых. Трудящиеся массы впервые в истории российского государства поднялись до положения руководящего класса в обществе. В истории появляется понятие «коммунистический идеал», пришедший на смену веками существующего идеала «истинного сына Отечества».

Сущность патриотизма трудящихся Советской республики была обоснована В.И. Лениным и включала осознание социалистической перспективы и непосредственного участия в процессе созидания нового общества. Гражданин в новом понимании сочетал в себе качества патриота социалистического государства и одновременно интернационалиста, друга и товарища всем пролетариям мира. Само существование этой связи и явилось выражением классовой природы нового понятия – «советский социалистический патриотизм».

В центре идеи Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других педагогов периода Советской России было воспитание гражданина-патриота своей Родины. Они выделяли такие качества личности, которые необходимы для любого сознательного гражданина каждой эпохи: гражданственность, активность, дисциплинированность, ответственность, целенаправленность.

Суровые испытания Великой Отечественной войны обострили патриотические чувства нашего народа, объединили и сплотили его перед лицом общей беды. Прочно вошла в жизнь школы информация о положении дел на фронтах, о героических подвигах солдат, партизан и подпольщиков [8, с. 26]. Глубоко осознанные и прочувствованные подвиги героев воспитывали у учащихся веру в победу и являлись источником внутреннего побуждения к защите Родины, к активной, патриотической деятельности, прилежной учебной работе.

Судьба советской школы первых послевоенных лет теснейшим образом связана с господствовавшей в стране морально-психологической обстановкой: подавление коллективистской психологией индивидуальных особенностей личности, жесткая идеологизация всех сторон духовной и общественной жизни, утверждение общих «руководящих» принципов, на которых воспитывалось не одно поколение (интересы государства – превыше всего, каждый из нас пред Родиной – вечно в долгу, разрешено только то, что прямо указано государственной властью, инакомыслие – тяжкое преступление пред государством и обществом) [8].

Однако в данный период был накоплен немалый опыт по воспитанию у школьников любви к своей Родине. Развернувшаяся в послевоенные годы краеведческая, поисковая работа пионеров и комсомольцев не могла не формировать уважение к «малой Родине», чувство глубокой благодарности к старшему поколению – поколению победителей в войне с фашизмом, поднявшему из руин города и села. В связи с этим следует обратиться к педагогической теории В.А. Сухомлинского [11]. В трудах педагога понятие «Родина» выступает узловым пунктом его педагогической деятельности.

По мнению В.А. Сухомлинского, идеи патриотизма должны преломляться в личном духовном опыте каждого человека, отражаться в его нравственном облике и чувствах, воплощаться в практических делах. «Успех воспитания зависит от умелого постоянного воздействия на все стороны личности воспитанника – его разум, эмоциональную и волевую сферы», утверждал педагог [11, с. 148]. Главным источником патриотизма В.А. Сухомлинский считал природу родного края, поэтому экскурсиям и прогулкам в природу педагог придавал большое значение «В эти мгновения запечатлеваются яркие картины детства, в их сердцах выразительнее выделяются тысячи нитей к тому великому и вечному, имя чему народ, его язык, культура, литература, искусство, школа, семья, слава умерших и прекрасное грядущее новых поколений» [11, с. 145].

Вечно живым и ничем незаменимым источником патриотических чувств В.А. Сухомлинский считал взаимную любовь родителей и детей, взаимную преданность и верность, создающие честь семьи и рода, честь отцов, дедов и прадедов. Гордость моральным достоянием семьи составляют идейные, нравственные и гражданские корни человеческой личности, являются первой колыбелью гражданственности. «Человек, не воспитанный должным образом в этой колыбели, – писал педагог, – человек, низменный в глубоко личном, не может быть истинным сыном Отечества в общественном. ... Тот, кто забыл колыбель, из которой поднялся, чтобы пойти по земле, кто равнодушен к матери, вскормивший и воспитавший его, неспособен переживать возвышенные патриотические чувства» [11, с. 146].

Однако, наш анализ показал, что проблема «малой» родины в общей системе советского патриотического воспитания рассматривалась как второстепенная. Обычно, наряду с основными компонентами, составлявшими понятие «советский патриотизм» и имевшими ярко выраженный классовый характер, исследователи упоминали о таких его компонентах (любовь к природе родного края, к родному языку, самосознание национальной принадлежности), которые возникают в результате «длительного пребывания в той или иной среде и простого привыкания к ней».

Сегодня становится очевидным, что в ходе радикальной перестройки духовной жизни, как в послеоктябрьский период, так и в годы строительства социализма в нашей стране была нарушена преемственная связь с духовными ценностями, нравственным миром, культурным богатством и историческим опытом предшествующих поколений.

Распад Советского Союза повлек за собой изменения в структуре государственных взаимоотношений с ярко выраженным национальным самовыражением народов. Изменение мировоззренческих ориентиров повлияло на смысловую интерпретацию понятий «патриотизм», «отечество». Без патриотических чувств, мыслей, поступков человек не может быть назван гражданином в наиболее полном смысле этого слова. Именно поэтому, вполне правомерно в Законе РФ «Об образовании» в качестве одного из принципов государственной политики в этой сфере выдвинуто «воспитание гражданственности, ... любви к Родине» [7, с. 4]. Идея воспитания патриотизма и гражданственности приобретает сегодня государственное значение. 16 февраля 2001 года Постановлением Правительства Российской Федерации принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Программа, ориентированная на все социальные слои и возрастные группы граждан России, определяет основные пути развития системы патриотического воспитания граждан, её основные компоненты, позволяющие формировать готовность российских граждан к служению Отечеству.

Отечественная культурно-педагогическая традиция свидетельствует о том, что значительное влияние на эволюцию рассматриваемой идеи оказал общепризнанный воспитательный идеал, который прослеживается с древнейших времен. На основе проведенного нами анализа понятия «патриотизм» мы обобщили качества патриотизма в таблице 1.

В таблице значками (*) отмечены доминирующие качества, а значками (+) – те из них, которые, так или иначе, проявляют себя.

Таблица 1

Характеристика качеств патриотизма

Ф.И.О. отечественных педагогов, деятелей	Качества патриотизма						
	Любовь к родине, к родным местам, родному языку	Уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры, обычаев народа. Народ- ность	Нацио- нальное самосоз- нание на основе уважения к другим. Толерант- ность.	Стрем- ление посвя- щать свой труд, силы и способ- ности расцвету Родины	Любовь к чело- веку, уважение челове- ческого досто- инства. Любовь к челове- честву	Воспитание «добрых граждан» полезных Отечеству; высоко- нравствен- ных, высоко- образо- ванных граждан «Истинных сынов Отече- ства». Забота об интересах Родины.	Стремление к отстаи- ванию чести и достоин- ства Родины, готовность защищать её. Предан- ность, верность, граждан- ственность.
Вл. Мономах	*	*		+	+	+	*
Ломоносов М. В.	*	*	*	*		*	+
Новиков Н. И.	*	*	+	*		*	+
Радищев А. Н.	*	*	*	*		*	+
Фонвизин Д. И.	*	*		+		*	+
Ушинский К. Д.	*	*	*	*	*	*	+
Белинский В. Г.	*	*	+	*	*	*	+
Аксаков К. С.	*	*	+	*		+	+
Бунаков Н. Ф., Водовозов В. И., Сорока-Росинский В.Н., Семёнов Д. Д.	*	*	+			*	*
Толстой Л. Н.	*	+			*		
Соловьев В. С.		*			*	+	
Карамзин Н. М.	*	+				*	
Добролюбов Н. А.	*	+			*		
Луначарский А. В.		+		+			*
Ленин В. И.	+	*		+			*
Крупская Н. К.	+	+		+			*
Макаренко А. С.	*	+		*			*
Шацкий С. Т.	*	+					*
Груздев П. Н.	*						*
Сухомлинский В. А.	*	*	*	*	*	+	*
Ильин И. А.	*	*	+		*		*

Подлинный патриотизм основывается на глубоком понимании прошлого, т.к. почерпнутый в прошлом опыт может помочь в созидании будущего.

Бібліографічний список

1. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М. : Педагогика, 1982. – 287 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Гл. ред. А.М. Прохоров М., 1975. – Т.19. – 548 с.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – 693 с.
4. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 1997. – 217 с.
5. Кравцев, И.Е. Пролетарский интернационализм, отечество и патриотизм / И.Е. Кравцев. – Киев, 1965. – 392 с.
6. Лихачёв, Д.С. Земля родная / Д.С. Лихачёв. – М., 1983. – 256 с.
7. О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая школа, 1996. – 64 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961 / Ред. кол. А.М. Арсеньев и др. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
9. Радищев, А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества / А.Н. Радищев // Избранные сочинения. – М., 1952. – 288 с.
10. Советская историческая энциклопедия: в 15 т. / Гл. ред. Е.М. Жуков. – М., 1967. – Т.10. – 1040 столб.
11. Сухомлинский, В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников / В.А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 148 с.
12. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений: в 14 т. / Л.Н. Толстой. – М.: Гослитиздат, 1951. – Т.13. – С. 243-250.
13. Ушинский, К.Д. Проблемы русской школы. Избр. пед. соч.: в 2 т./ Под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1974. – Т.2. – 438 с.
14. Якобсон, М.А. Теория и практика нравственно-гражданского воспитания старшеклассников в России и США в 80-90 гг. XX века / М.А. Якобсон : дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 182 с.

This article is presenting historical analysis of the concept “patriotism” from ancient to modern times. It contains a number of standard definitions of the concept “patriotism” which are presented in the literature. The aspects of patriotic education in the history of pedagogy and education are discussed. The paper describes characteristics of patriotism in the works of Russian educators and researchers.

Key words: *the patriot, patriotism, the citizen, love of the country, “a true son of Fatherland”, ethnicity, homeland, Fatherland.*

УДК 378.147

Кравець Н. Б.*

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються особливості розвитку рефлексії. Звертається увага на ефективність застосування рефлексії під час вивчення самовиховання і саморозвитку особистості у студентів – майбутніх психологів у виробничій сфері.

Ключові слова: рефлексія, самовиховання і саморозвиток особистості, розвиток рефлексії.

Сучасний етап культурно-історичного розвитку суспільства, глобальні процеси інтеграції та диференціації в галузі освіти та науки, інформаційно-технологічний бум у виробничій сфері спричинили потребу в модернізації системи освіти, в тому числі і психологічної. Ціллю сучасної

* © Кравець Н. Б., 2012

освіти є виховання особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку. Це потребує дослідження проблеми підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі психологів у виробничій сфері, для праці в сучасних умовах, реалізації головної мети – розвитку особистості, яка володіє не тільки системою знань, але і системою вмінь, що забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції. Забезпечення суспільства психологами, які володіють знаннями та вміннями як на рівні вузькопрофесійної, так і загальнонаукової методології, мобільні та варіативні у розв'язуванні нових психологічних і соціально значущих завдань, внутрішньо мотивовані до професійного та особистісного саморозвитку, стає дедалі актуальнішим завданням та засобом вирішення системи питань підготовки психологів у виробничій сфері. Сучасний професіонал має володіти глибокими системними знаннями, гнучкістю, багатомірністю та перспективністю мислення, вмінням проектувати варіативні схеми розв'язання проблемних ситуацій, що дозволяє особистості активно діяти в професійному просторі, ефективно моделювати явища дійсності і пропонувати власні оригінальні рішення їх оптимізації. Викладачі ВНЗ повинні створити усі умови для формування компетентного фахівця своєї справи.

Вирішенню поставлених завдань під час підготовки психологів у виробничій сфері сприяє вивчення студентами навчальної дисципліни самовиховання і саморозвиток особистості, що передбачає рефлексію, яка відіграє провідну роль у процесі професійного становлення та особистісного зростання майбутнього психолога, є базовим механізмом саморегулювання навчально-професійної діяльності, формування професійно-психологічного мислення та компетентностей студентів і активізує їх творчу позицію, досконале оволодіння навчальним матеріалом, здатність здійснювати особистісний саморозвиток та самовиховання.

З огляду на вищезазначене, проблема розвитку рефлексії в студентів стала об'єктом нашого наукового зацікавлення. Для з'ясування сутності рефлексивних вмінь ми вважаємо за необхідне проаналізувати поняття «рефлексія», розглянути деякі підходи до дослідження феномену рефлексії.

У широкому розумінні рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість. Проблема рефлексії розглядається у різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. Спектр змісту поняття «рефлексія», достатньо широкий: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обмірковування своїх дій тощо. Дане поняття виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін «рефлексія» в науку ввів Р.Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного [2]. З точки зору історії філософії відбувався розвиток поняття рефлексії від «джерела ідей» у філософії просвітництва (Г. Лейбніц, Д. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм), «методу мислення» у німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте) до розуміння рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання (А.Я. Большунов, В.А. Молчанов, Н.М. Трофімов, М.А. Розов) [1]. Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських досліджень (А.С.Арсеньєв, Е.В.Ільєнков, В.А. Лекторський, В.О. Лефєвр, А.П. Огурцов, П.Тейяр де Шарден та ін.). У філософії «рефлексія» є формою теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, що направлена на обмірковування своїх особистих дій та їх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. Виявлено, що проблема рефлексії у філософії найбільш інтенсивно розроблялась у трьох напрямках: під час вивчення теоретичного мислення, процесів комунікації, що пов'язані з необхідністю розуміння та координації дій учасників цих процесів, під час вивчення само-свідомості [10]. У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів

пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [11].

Психологія розглядає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія – не тільки знання й розуміння самого себе, але й встановлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це «процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного» [7]. У психології дослідження рефлексії виконувались у таких напрямках: під час розробки методологічних питань вивчення рефлексії, де рефлексія розглядається як категорія самосвідомості, обґрунтовується її зв'язок з діяльністю та пропонується схема рефлексивної діяльності (О.С. Анісімов, В.Я. Вазіна, Г.П. Щедровицький); у ході експериментального вивчення рефлексії в рамках дослідження теоретичного мислення (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, А.З. Зак, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн та ін.). У психологічних дослідженнях дана категорія розуміється як фундаментальна здатність свідомої істоти бути у відношенні до особистої свідомості, мислення, умов та способів здійснення життєдіяльності (С.Л. Рубінштейн, Б.Д. Ельконін) [4]. У психології вивчення даного феномену здійснюється у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, Л. В. Занков, Ю.І. Машбиць, І.М. Семенов, С. Ю. Степанов, Ю.М. Швалб); для пояснення процесів комунікації та кооперації (М.Г. Алексеев, І.С. Кон, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, А.Т. Тюков, Г.П. Щедровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, О.Л. Кононко, А.І. Ліпкіна, О.Р. Новікова, Н.І. Пов'якель, В.О. Семиченко, С.П. Тищенко, А.Б. Холмогорова, Г.А. Цукерман). Педагогіка відносить рефлексію, як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, до загальнонавчальних умінь, що пов'язані із самопізнанням, самоаналізом, самоконтролем власних дій і які є обов'язковими для оволодіння учнями та студентами [6]. У межах педагогіки рефлексія досліджувалась К.В. Вербовою, І.Ф. Ісаєвим, І.І. Казімірською, Б.П. Ковалевим, С.В. Кондратьєвою, В.А. Кривошеєвим, Ю.Н. Кулюткіним, Л.М. Перміною, Є.Б. Петрушихіною, В.А. Сластьоніним, Г.Н. Сухобською та ін. Висновок, що впливає з досліджень названих авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті «суб'єкт-суб'єктної парадигми» (А.А. Бодалев, Г.А. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексивним процесам [5]. Аналіз досліджень за названими напрямами сприяв усвідомленню специфіки поняття «рефлексія» у сфері педагогічних знань: рефлексія – мисленнево-діяльнісний чи чуттєво-усвідомлюваний процес самосвідомості суб'єктом своєї діяльності. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми професійної рефлексії показує, що в цілому сучасні розробки стосуються механізмів функціонального навантаження рефлексії, виявлення її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лістон, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк, П. Петерсон, Ф. Фуллер) [8].

Розгляд рефлексії у різних галузях науки дозволяє нам акцентувати увагу на сутнісних характеристиках даного феномену, означеного в цілому як важлива здатність окремого індивіда, соціальної групи знаходитись у відношенні не тільки з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й зі соціокультурним оточенням.

Мета статті: розкрити особливості застосування рефлексії студентами у процесі вивчення самовиховання і саморозвитку особистості та її вплив на формування компетентностей майбутніх психологів.

Виходячи з аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, необхідність розвитку рефлексивних вмінь у процесі професійної підготовки психологів зумовлюється такими причинами: взаємодіючи з клієнтами, психолог постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого та ефективного їх вирішення. У контексті нашого дослідження важливе значення має розгляд питання про взаємозв'язок діяльності студентів з рефлексією, котра спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання й самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї мислительної діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія), і через осмислення (аналіз) людиною особистості й діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами одне одного (міжособистісна рефлексія) з виходом на рефлексивну позицію студента.

Реалізація змісту рефлексивної підготовки студентів – майбутніх психологів докладно та послідовно здійснюється під час вивчення навчальної дисципліни самовиховання і саморозвиток особистості, який включає систему знань, необхідних для формування рефлексивних умінь, та систему рефлексивних умінь в галузі рефлексії та професійного рефлексивного спілкування психолога. Набуття знань та розвиток рефлексивних вмінь майбутніх психологів відбувається при застосуванні різних методів та засобів, а також різноманітних форм організації навчально-пізнавального процесу, таких як лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, тренінги, самостійна та самоосвітня роботи, індивідуальні та групові консультації тощо.

Відсутність жорсткої регламентації в організації взаємодії з клієнтами та перехід до суб'єкт-суб'єктних відношень потребують від психолога прояву рефлексивних умінь у професійній діяльності. Г.П. Ковальов та інші автори пов'язували розвиненість рефлексивних уявлень спеціаліста зі ступенем виразності таких параметрів особистості як розвиток здатностей до ідентифікації та емпатії, адекватність уявлень, адекватність самооцінки [3]. Тому рефлексивна підготовка майбутніх спеціалістів передбачає таку її організацію, яка сприяє формуванню професійно-важливого рівня знань про рефлексію та розвиток рефлексивних умінь. Рефлексивна підготовка студентів є частиною навчального процесу та має свою ціль, змістовні компоненти, означену структуру, механізм функціонування. Цілями рефлексивної підготовки студентів-психологів є: формування базових знань про рефлексію; розвиток основних рефлексивних умінь; стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього спеціаліста. Загальні цілі рефлексивної підготовки розгортаються у системі конкретних завдань: сформуванню базові знання стосовно професійної рефлексії; навчити проводити аналіз особистої думки про себе та свою діяльність, співвідносити її з думкою клієнтів, колег та інших людей, а також мотивацію їх вчинків; навчити студентів неупереджено оцінювати свої можливості та здатності; навчити студентів прийомам вдосконалення своїх рефлексивних умінь; розвинути навички міжособистісного спілкування у малих і великих групах, в колективах.

Навчальна рефлексія в більшій мірі упорядкована змістом і особливостями навчального процесу і тому піддається зовнішньому впливу, зміні, коригуванню. Процесом становлення рефлексивної позиції студента можна і потрібно управляти. Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, що постійно і грамотно прилучає студентів до самоаналізу навчальної діяльності і формування її компонентів, прагне викликати їх на міркування, формує здатність подивитися збоку на свою діяльність. Кожному студенту внутрішньо властива здатність цілеспрямованої рефлексії, в інтересах викладача допомогти йому знайти і реалізувати таку здатність. Тобто завданням викладача є створення для студента «рефлексивного простору», що дозволить

йому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, «зупинити мить», побачити власну навчальну діяльність немов би збоку, спробувати проникнути в її сутність і осмислити своє призначення в ній. В.Слободчиков і Є.Ісаєв підкреслюють, що необхідним і першим етапом у становленні рефлексивної позиції є самосвідомість, або усвідомлення самости. Рефлексія як практика свідомості виявляє себе як різного ступеня і глибини усвідомлення власної суб'єктивності [9].

Виходячи з розглянутих теоретичних положень і аналізу власного досвіду, ми визначаємо такі ознаки розвинутої рефлексивної позиції студента в навчальній діяльності: усвідомлення студентом особливостей рефлексивної діяльності; усвідомлення студентом себе як суб'єкта рефлексивної діяльності; прагнення студента до самопізнання, націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами навчальної діяльності; здатність до самопостереження в процесі здійснення рефлексивної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; аналіз результатів зрушень у навчальній діяльності, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів.

Розглянемо структурні елементи рефлексивної підготовки студентів – майбутніх психологів, які ми застосовували під час вивчення самовиховання і саморозвитку особистості. Загальні знання про рефлексію: знання сутності рефлексії, психологічних та педагогічних підходів до її вивчення; різних видів рефлексії та форм її проявів; способів оволодіння різними видами рефлексії; уявлення щодо рефлексивно-перцептивного аналізу; сутності та компонентів рефлексивної діяльності, її засобів та способів; сутності професійної рефлексії психолога; методів вивчення та розвитку рефлексії; сутності емпатії, способів її вираження та оволодіння нею; уявлення про емпатичні здатності; емпатичне відношення та емпатичне розуміння. Знання щодо професійного рефлексивного спілкування психолога: знання особливостей професійного спілкування психолога; особливостей рефлексії у спілкуванні; сутності професійно-рефлексивного спілкування психолога, його способів, етапів, стилів; ролей, позицій у спілкуванні тощо.

Рефлексія сприяє якісному та міцному оволодінню знаннями та усвідомленому їх застосуванню при вирішенні практичних завдань. Загальні рефлексивні вміння: ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки своїх професійних дій, здійснювати контроль та самоконтроль; адаптувати, доповнювати чи змінювати план, програму, форми та методи роботи відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; усвідомлювати виконану діяльність, самокритично відноситись до неї; оцінювати та підводити підсумки досвіду своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід своїх колег; проявляти високу професійну готовність під час виконання своїх обов'язків за будь-яких обставин. Уміння професійного рефлексивного спілкування психолога: аналізувати свої особисті думки, дії, психологічний стан та усвідомлювати уявлення інших людей про себе; оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати його позицію; здійснювати емпатичне розуміння, володіння комунікативними та організаторськими здібностями; аналізувати та "володіти" ситуацією: підтримувати благонадійний психологічний клімат, створювати робочий настрій; враховувати у процесі роботи етичний аспект своїх дій. Отже, рефлексивні вміння – це професійні якості спеціаліста, що характеризують його діяльність за самоаналізом, самовдосконаленням та глибоким зануренням у життєві ситуації, які пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Актуальність розвитку рефлексивних вмінь у процесі підготовки студентів обумовлена потребою суспільства у спеціалісті, який володіє рефлексивними вміннями; необхідністю комплексного підходу, узагальнюючого та систематизуючого наявний теоретичний та практичний потенціал професійної підготовки.

Вивчаючи самовиховання і саморозвиток особистості, студенти роблять висновок, що однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність, котра розуміється як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та її результатів. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання, реального й уявного. Під рефлексивною позицією можна розуміти позицію так званого рефлексивного виходу стосовно власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Необхідно зазначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що студент пізнає себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з іншим. Студенти повинні володіти рефлексивними навичками в повсякденному житті, вміти аналізувати свої дії, планувати їх, бути здатними пояснювати свої та чужі вчинки, співставляти мету діяльності та результат.

Діяльність психологів у сучасному суспільстві вимагає особливих умінь, насамперед, рефлексивних. Особлива увага до поняття «рефлексія» детермінована розвитком суспільного життя, потребою особистості у розумінні, оцінюванні самого себе. Психологічна рефлексія є невід'ємною частиною роботи психолога. Вона являє собою співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає професія психолога. Розвинута здатність до психологічної рефлексії є передумовою самовиховання психолога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бугенко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі // Психологія і суспільство, 2003. – № 4. – С. 45.
2. Кант И. Сочинения. М. : Политиздат, 1966. – Т. 6. – 590 с.
3. Ковалев Г.А. Основные направления исследования методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 28–34.
4. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – С. 255.
5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В.А. Попов, А.В. Коржуев. – М.: Узд-во Моск. ун-та, 2000. – 432 с.
7. Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровського и М.Г. Ярошевского. – М. : ИПЛ, 1990. – 702 с.
8. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М. : МГУ, 1985. – 128 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа Пресс, 1995. – 383 с.
10. Философский словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 840 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

At the article considered features of reflection. Attention is paid to the effectiveness of reflection in learning as education and as personal development in students who are psychologists in future of in manufacturing sector.

Key words: reflection, as education and as personal development, development of reflection.

УДК 37.091.267.012:303.446](477)“19”

Леонтьєва І. В.*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ПРО ШКІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Стаття присвячена проблемі дослідження індивідуально-психічних особливостей школярів на основі аналізу наукових ідей вітчизняних учених, висловлених у зазначений період.

Ключові слова: індивідуально-психічні властивості учнів, шкільні характеристики, І. Сікорський, П. Лесгафт, Г. Россолімо, О. Лазурський.

Планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів, їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, особливостей інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту та характеру (тобто індивідуалізація навчання [3, с. 332]) дає змогу досягти оптимального педагогічного впливу на учня, «створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної дитини, передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості, керівництво розвитком дитини на основі глибокого знання її особистості та умов життя» [Там само]. Тому питання вивчення особливостей особистості учня є постійно актуальним у педагогічній теорії та практиці.

Історіографічний аналіз психолого-педагогічної та історико-педагогічної літератури засвідчує, що останніми роками в Україні та у ближньому зарубіжжі, зокрема в Російській Федерації, посилився інтерес до вивчення історії психолого-педагогічних досліджень дитинства, до аналізу їх теоретико-методологічного змісту й здобутих результатів, до визначення впливу на загальний розвиток освіти, а також до висвітлення наукового внеску видатних представників цієї галузі. Зокрема дослідники К. Котова, В. Рибалка, Г. Балл, І. Соловйова, Л. Кулешова, В. Аншакова вивчають цей спадок в контексті психології особистості. Н. Дічек, Л. Березівська, В. Лук'янова, Т. Козлова, О. Романов актуалізують зазначені ідеї для виокремлення експериментально-педагогічних засад індивідуалізації та диференціації освіти. С. Пірожак, М. Сенченков розглядають вітчизняні психолого-педагогічні дослідження крізь призму впливу ідей зарубіжної експериментальної педагогіки на вітчизняну тощо.

Найбільш ґрунтовною спробою проаналізувати феномен шкільних характеристик (щоправда в контексті російської наукової спадщини) як результат цілеспрямованого вивчення особистості дитини є дослідження І. Страхова (1947) [16]. Проте, проблема вивчення особистості школяра і аспектів його життя та створення відповідної системи практико орієнтованих психолого-педагогічних знань вітчизняними науковцями кінця ХІХ – початку ХХ ст. потребує більш ґрунтового дослідження і аналізу з сучасних науково-інтерпретаційних позицій. Актуальність проблеми шкільних характеристик для педагогічної науки й практики й зумовили вибір мети статті – проаналізувати ідеї вітчизняних учених зазначеного періоду про вивчення особливостей становлення і розвитку особистості дітей через складання й аналіз їхніх характеристик.

Питання шкільних характеристик, складених за результатами вивчення індивідуальних особливостей дітей (своєрідності їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру [3, с.332]) стало особливо актуальним, починаючи з другої половини ХІХ ст.. Модернізаційні процеси, викликані бурхливим соціально-економічним, політичним та науково-технічним прогресом кінця ХІХ ст., висунули нові вимоги до людини, її особистісних якостей, знань та умінь, що актуалізувало потребу в розширенні знань

* © Леонтьєва І. В., 2012

про учня й способи його підготовки до життя в суспільстві. Вирішення поставленого завдання стало можливим завдяки результатам низки досліджень в галузі дитячої характерології, які збагатили науку вірогідним, обґрунтованим знанням про шляхи і методи цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість учня.

Вважаємо доцільним наголосити на відмінності у розумінні поняття «шкільна характеристика» в досліджуваній період як опису індивідуально-психічних особливостей школярів та сучасного його трактування як «офіційного документу, що містить оцінку ділових та моральних якостей окремого учня» [2, с. 352].

Ґрунтовний аналіз з історії розвитку характерології (вчення про характери – сукупність відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці, діяльності, ставлення до суспільства, колективу, самої себе) [1, с. 353] здійснив О. Лазурським у 1906 р. [7]. На думку ученого, перша типологія характерів належала Платону, який виділив 5 типів людських характерів. Наступну спробу описати найбільш поширені в суспільстві типи людей здійснив Теофраст у трактаті «Характери», який тривалий період вважався класичним твором з цієї проблеми [7]. Першою науковою класифікацією характерів став перелік основних душевних властивостей, складений Ф. Галлем та його послідовниками (Шпурцгейм та інші) (1810-1820).

Перші вітчизняні дослідження в сфері характерології було проведено наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Спочатку проблемою вивчення особистості зацікавились лікарі та психіатри – В. Бехтерев, С. Корсаков, І. Сікорський, І. Сеченов, І. Павлов, В. Чиж. Вони першими стали проводити систематичні спостереження за особистістю пацієнта в клінічних умовах, вивчати історію його життя аби краще зрозуміти поведінку. У центрі уваги психіатрів постали особливості особистості, питання виявлення її найзагальніших рис, властивих людям, тобто характеристик, притаманних більшості, вивчення та опису розмаїття людських типів та характерів, складання їх класифікацій та окреслення сфер використання отриманих знань [9, с. 338].

В останній третині ХІХ ст. поширюються й активізуються спроби психологічного вивчення особистості учнів, зростає кількість робіт з дитячої та педагогічної психології, серед яких праці П. Каптерева, О. Лазурського, М. Ланге, П. Лесгафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського та інших. Широке обговорення проблем дитячої характерології відбувається під час Всеросійських з'їздів з педагогічної психології та експериментальної педагогіки (1906, 1909, 1910, 1916).

Зважаючи на важливість розгляданого питання, на І Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1910) було представлено цілу низку доповідей (В. Кащенко, О. Лазурський, О. Нечаєв, Г. Россолімо), присвячених вивченню індивідуальних особливостей дитини. Головним завданням проголошувалося нагромадження вірогідних, науково зареєстрованих та експериментально перевірених фактів про дитину: «В інтересах виховання потрібно й навіть необхідно робити точні записи, детальні характеристики й описи задатків, здібностей й талантів дітей, а також їх характерів, – писав О. Нечаєв. – Це важливе питання найближчого майбутнього в школах, сім'ях, житті, основне питання виховання» [10, с.15].

У розробленні проблеми шкільних характеристик досліджуваного періоду вітчизняні вчені нагромадили значний досвід і щодо прийомів та способів їх складання, і щодо їх змісту. Характеристики учнів у працях І. Сікорського, П. Лесгафта, О. Лазурського, Г. Россолімо значно відрізняються одна від одної і поставленими завданнями, і методами їх реалізації. Аналіз поглядів учених на дитину, її природу та можливості цілеспрямованого вивчення, на нашу думку, дає підстави для визначення загальних тенденцій розвитку характерології у досліджуваній період.

Одним з перших серед вітчизняних учених [2] дослідження особливостей учнів для оптимізації процесу навчання здійснив І. Сікорський (1842-1919). Він стверджував: «Дітей потрібно знати ..., – знання покаже шлях здорового виховання» [14, с. 6]. Зацікавившись проблемою стомлюваності учнів гімназії у процесі розумової праці, учений організував (1879) цілеспрямований психолого-педагогічний експеримент з вивчення змін у розумовій діяльності учнів

протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів [2, с. 37]. Отримані результати не лише переконливо доводили наявність індивідуальних відмінностей учнів та їх вплив на результативність розумової діяльності, але й допомагали визначити шляхи і можливості удосконалення навчального процесу, актуальні й донині, зокрема, проведення диктантів в першій половині навчального дня [13, с.42] Пізніше, у 1880 р., перебуваючи у відрадженому до Вольської військової прогімназії для важковиховуваних дітей (Саратовська губернія), І. Сікорський здійснив ще одне масштабне дослідження учнів (150 осіб). Спостерегаючи за станом їхнього фізичного, розумового та морального розвитку та фіксуючи дані про їхні фізичні та психічні властивості й особливості, знайомлячись з обставинами життя гімназистів, вивчаючи шкільну документацію та створюючи психологічну біографію кожного вихованця, учений складав типологічні характеристики учнів. Результати спостережень він виклав у доповіді «Про дітей, важких у виховному сенсі», проголошеній на IV Міжнародному конгресі з гігієни в м. Женева (1882). Наголосимо, що в своїй дослідницькій роботі учений прагнув збирати якомога ширше коло різноманітних відомостей про учнів, не обмежуючись лише спостереженням за їхніми фізичними особливостями та психічним станом.

Намагаючись знайти засоби, що можуть уповільнити розвиток негативних проявів особистості, І. Сікорський досліджував особливості нервово-психічного розвитку хлопчиків-прогімназистів, з'ясовував основні причини відхилень у розумовому розвитку та визначав умови, що сприяли б його гармонізації. У контексті дослідження І. Сікорський запропонував такий план вивчення дитини: 1) інстинктивне життя; 2) воля і рух; 3) розум і пам'ять, тямущість, допитливість; 4) почуття; 5) складний душевний стан, особистість, індивідуальність [13, с. 35]. Ця схема була покликана допомогти у визначенні й вимірюванні успіхів і затримок у її розвитку: «Істинний план спостережень та педагогічних впливів повинен обіймати всі сторони душі дитини, – писав І. Сікорський, – вони мають суттєве значення як для здоров'я, так і для правильного розвитку характеру. Вони повинні бути враховані й саме з них потрібно починати педагогічні впливи» [15, с. 5].

Подальший істотний розвиток проблема вивчення характерів школярів отримала в працях П. Лесгафта (1837-1909). Як і у І. Сікорського, дослідження П. Лесгафта «Шкільні типи» (1910) [8] виходило за межі суто емпіричного опису наявних психічних якостей, спостережень якими займався автор, і була більше орієнтована на педагогічну практику, ніж на створення теоретичної системи типології характерів. Спільним для обох дослідників вважаємо визнання провідної ролі виховання у формуванні характеру дитини, можливості цілеспрямованого педагогічного впливу на неї, який має здійснюватися з урахуванням особливостей учня й умов його розвитку. У своїх дослідженнях П. Лесгафт не просто описав деяку суму рис та якостей характеру школяра, а й визначив їх походження і ті педагогічні умови, що зумовили їх появу [8, с. 27-64].

На відміну від І. Сікорського, П. Лесгафт вивчав нормальних у відношенні психічного розвитку дітей. Він виділив три ступеня в розвитку школярів, диференціюючи їх за рівнем розумового та морального розвитку. Характерним для першого ступеня учений вважав незначний розвиток свідомості, розумових і моральних якостей особистості дитини. На другий щабель розвитку поставив дітей, у яких спостерігається деяка односторонність в моральному та розумовому розвитку, а розвиток на рівні третього ступеня характеризував високоморальною поведінкою й розвинутою свідомістю [8, с. 33-38]. Кожному з цих ступенів розвитку учня, П. Лесгафт поставив у відповідність два психологічних типи – лицемірний і м'яко-забитий, честолюбний і злісно-забитий, добросердечний та пригнічений, – які, в свою чергу, також поділяються за ступенем активності ще на дві інші групи. До першої групи шкільних типів – діяльнісно-активних – він відніс лицемірних, честолюбних та добросердечних типів, а до другої – інертно-пригноблених – м'яко- та злісно забитих й пригнічених [8, с. 38-39].

У «Шкільних типах» П. Лесгафт дав детальний опис та аналіз виділених типів, звертаючи увагу на їх узагальнений характер: «Описані типи становлять щось інше, як абстрактні образи

тих приватних форм або проявів, з якими діти з'являються в школі; зрозуміло, якого важливого значення для вихователя набувають ці форми й прояви, коли він з'ясує для себе значення їх і ту ідею, яка лежить в основі цих форм і проявів, і яку вони здійснюють» [8, с.129]. На нашу думку, П. Лесгафт, у своїй праці продовжує розпочату І. Сікорським роботу з розроблення методики складання шкільних характеристик, так само підкреслюючи значущість методу педагогічного спостереження, натомість, оминаючи увагою процедуру й технологію його проведення. Проте відсутністю такого роз'яснення жодним чином не можна йому дорікнути. Мета спостережень ученого – (виявлення й аналіз найбільш характерних рис і якостей особистості школяра та педагогічних умов, що зумовлюють їх появу) абсолютно прозора, а їх продуктивність підтвердилась якістю створених характеристик. Щодо недоліків шкільних характеристик П. Лесгафта, їх детально проаналізував у своїй роботі І. Страхов. До основних прорахунків він відніс слабкість психологічного аналізу, відсутність психологічного мотивування наведених фактів і як наслідок – нечіткість структури та системної єдності, недостатньо планомірний та систематичний опис кожного дитячого типу [16, с. 138-143].

Шкільні характеристики П. Лесгафта дійсно не є вичерпними, хоча дитячі типи представлені досить різноманітно в кількісному і якісному відношенні, ця типологія надала важливий матеріал для подальших розвідок в галузі дитячої характерології, здійснених О. Лазурським, А. Неклюдовою, М. Румянцевим.

Ідеї Г. Россолімо (1860-1928) про учнівські характеристики викликали в освітянській спільноті початку ХХ ст. значний резонанс. Він став на довгі роки визнаним експертом у галузі вітчизняної характерології. До його ідей звертались вітчизняні вчені – М. Басов, М. Румянцев, Г. Трошин, Г. Челпанов, та зарубіжні – Ф. Баумгартен, Ф. Гізе, Р. Куве (Німеччина), А. Джемеллі (Італія), Е. Клапаред (Швейцарія), П. Раншбург (Угорщина), К. Хуаррос (Іспанія) та інші.

Г. Россолімо вважав за необхідне використовувати у розв'язанні проблем виховання дитини дані усіх різноманітних наук про людину та наголошував на здобутті психологічної освіти педагогами [11; 12].

Учений прагнув розробити такий метод вивчення особистості дитини, який давав змогу виявляти рівень її інтелектуального розвитку як чинник диференціації учнів у процесі навчання. Свій метод він назвав методом «психологічних профілів», тобто вивчення складу особистості за допомогою спеціально підібраних задач-тестів [12, с.24-25].

Г. Россолімо виділив для дослідження 11 таких психічних процесів: увага, воля, точність сприйняття, запам'ятовування зорових вражень, елементів мови, чисел, усвідомленість, комбінаторна здатність, кмітливість, уява, спостережливість. Психічні процеси Г. Россолімо виявляв шляхом дослідження варіантів їх поєднань, наприклад, вивчав увагу відносно її стійкості. Вивчення передбачало використання тестових задач: а) простих, б) за вибором, в) з відволіканням. Також учений досліджував увагу щодо її обсягу та точності сприйняття зорових вражень. Для цього використовувалися задачі на: а) послідовне впізнавання, б) одночасне судження, в) наступне відтворення і впізнавання) тощо [10, с. 5-9]. Усього таких груп психічних процесів Г. Россолімо виділив 38, проводячи з кожною близько 10 дослідів, а загальна кількість становила 380 дослідів [10, с. 7-13]. Отримані дані занесли до графічного профілю у вигляді діаграми.

Науковець розробив два варіанти складання психологічних профілів дитини – повну програму на основі висвітлення 22 психічних функцій та скорочену – на основі опису опис 11 психічних функцій. Значущим є те, що Г. Россолімо виокремив такі групи психічних функцій, які найбільше мірою відображали індивідуальні особливості учнів. Учений широко тлумачив сферу застосування розроблених ним профілів: для розробки питання про типи психічних індивідуальностей; для порівняльного вивчення одного і того ж індивідуума; для вирішення різних загальних педагогічних питань тощо [11, с. 20]. Пізніше О. Лазурський з учителями-послідовниками використав цей досвід у програмі свого дослідження, але переніс акцент з тестів на спостереження як методу отримання більш широкої і ґрунтовної інформації [5].

Г. Россолімо зосереджував науковий пошук не на створенні загальної класифікації характеристик учнів (як це зробив пізніше О. Лазурський), а на складанні «індивідуальних карт психіки» дітей [12, с. 18], аналіз яких допомагав визначити загальний рівень розвитку психіки дитини та створити її якісну характеристику. Результатом зазначених досліджень стало обґрунтування вченим поділу дітей на психотипи, за якими встановлювалися індивідуальні особливості кожної дитини, її здатність до того чи іншого виду діяльності та розроблялась індивідуальна програма подальшого навчання та виховання.

Порівнюючи ідеї дослідника з поглядами раніше згаданих у статті вчених, доходимо таких висновків: 1) розуміння проблеми психолого-педагогічного вивчення дитини у Г. Россолімо, І. Сікорського та П. Лесгафта багато в чому збігається, оскільки науковці, кожен у свій час, послідовно розробляли окремі аспекти програми багатовимірного вивчення особистості учня; 2) кожен з дослідників був глибоко впевнений у неповторності кожної окремої дитини, проте по-різному визначав ті складові, що зумовлюють її індивідуально-психічні особливості (І. Сікорський – інтелектуальні можливості, П. Лесгафт – ступінь розумового та морального розвитку та активність їх прояву, Г. Россолімо – співвідношення психічних процесів); 3) водночас усі вчені відстоювали ідеї психологізації педагогіки, використання даних всіх антропологічних наук, наукового пізнання дитини та здійснення диференційованого підходу в її навчанні й вихованні як необхідної умови вдосконалення педагогічного процесу.

Найбільш ґрунтовно вивчення школярів представлено в дослідженнях українсько-російського вченого, лікаря, психолога і педагога О. Лазурського (1874-1917). Результатом тривалих спостережень особливостей дітей стали його праці «Шкільні характеристики» (1913), «Нариси науки про характери» (1917), «Класифікація особистостей» (1922).

«Шкільні характеристики» - узагальнення та ґрунтовний аналіз спостережень, здійснених автором за хлопчиками-кадетами 2-го Петербурзького кадетського корпусу. В експерименті О.Лазурському допомагали вихователі закладу – Є. Готов, М. Кенель, С. Ліхошерстов, Л. Пальмін, П. Спірінг. Учений використав також матеріали щоденників спостережень за вихованцями Медико-виховного закладу докторів Маляревських, наданих ученому директорами Іваном Васильовичем та Катериною Хрисанфівною [5, с. 1]. Така співпраця уможливила одержання *різнобічного й репрезентативного* матеріалу для складання характеристик школярів. Адже педагоги, – на думку вченого, – «у своїх характеристиках [учнів] звертають увагу виключно на такі прояви як слухняність, правдивість, старанність, пам'ять, ігноруючи все інше» [6, с. 221], проте «спостерігати потрібно за вчинками, розмовами, ставленням до навколишнього світу, тобто, усю доступну поведінку» [6, с. 223]. Тому мету дослідження О. Лазурський визначив як «одержання повних, *фактично* [обґрунтованих здобутих на основі спостережуваних явищ – прим. І.Л.] і психологічно проаналізованих характеристик хлопчиків шкільного віку» [5, с.1], які «з одного боку, матимуть самостійне значення, окреслюючи різні типи учнів й допомагаючи з'ясувати психологічну конституцію кожного окремого типу, а з іншого – нададуть широкий матеріал для зіставлень і висновків щодо складних проявів особистості» [Там само]. Основними методами вивчення дітей були: *психолого-педагогічне спостереження* (цілеспрямоване сприймання індивідуальних психічних особливостей учня), підкріплене порівнянням проявів досліджуваних душевних властивостей: «Прийом, який може значно допомогти під час спостереження – це порівняння досліджуваних в однакових умовах об'єктів один з одним» [6, с. 245] та обґрунтований самим О. Лазурським *метод природного експерименту* (вивчення педагогічних й психологічних процесів в «природній» обстановці життя та діяльності учня) [6, с. 245].

Ще одним безумовним достоїнством вивчення дитини за О. Лазурським вважаємо розроблену ним програму дослідження з чітко окресленими основними технічними умовами її реалізації, дієвість якої була підтверджена на практиці [5].

До програми вивчення особистості О. Лазурський включив всі основні психічні функції та якості психічних процесів, а саме: відчуття, сприйняття, пам'ять, увагу, мислення, мовлення,

уяву, загальні особливості розумової сфери, почуття, пов'язані з власною особистістю, почуття по відношенню до інших людей, вищі ідейні думки, загальні особливості емоційної сфери, прийняття рішень, процес вибору і свідомі вольові зусилля [5, с. 4-7]. Кожну з функцій людини автор роз'яснив дуже докладно. Деталізованість програми дослідження дитини О. Лазурський пояснював складністю предмета вивчення і значущістю мети експериментів, розглядаючи роботу над шкільними характеристиками як один із шляхів розроблення індивідуальної характерології – науки, що вивчає душевні особливості (схильності), якими відрізняються люди одне від одного, а також взаємозв'язки між цими схильностями. Кінцевою метою характерології є «складання по можливості повної природної класифікації характерів» [7, с. 127]. О. Лазурський писав: «Необхідно шляхом тривалого, систематичного спостереження збирати характеристики, по можливості повні і фактично обґрунтовані хоча б спочатку в кількості дуже обмеженій. Коли цих характеристик набереться достатня кількість, можна буде поступово приступити до їх групування та складання класифікації характерів. І хоча цей шлях важкий і тривалий, але будь-який успіх в цьому напрямі буде, як нам здається, більше сприяти точності і плідності практичних спостережень, ніж складання якихось занадто коротких і «удобопріменімих шаблонів» [4, с. 472].

Усього дослідником було створено 11 загальних характеристик, класифікованих щодо здатності дитини пристосовуватися до обставин навколишнього середовища. У кожній характеристиці він описував близько 20 різних особливостей школяра, групуєчи і зіставляючи їх у такий спосіб: 1) характеристики фізичного стану – зріст і особливості дозрівання дитини, статура, фізична витривалість, працездатність, зовнішній вигляд; 2) характеристики рухової сфери – рухливість, координація, спритність рухів тощо; 3) характеристика домінуючого емоційного стану і характер його мінливості; 4) увага (на уроках); 5) пам'ять – її прояв у навчальній та позакласній роботі; 6) спостережливість, багатство сприйняття; 7) фантазія; 8) почуття – у ставленні до себе (самооцінка) та інших людей; 9) вищі ідейні почуття (естетичне, інтелектуальне, моральне); 10) інтереси – їх широта і рівень свідомості; читацькі інтереси; 11) мислення (особливо – судження); 12) мова; 13) вольові якості; 14) ставлення до старших (особливо – до вчителів, до батьків); 15) ставлення до товаришів; 16) манера тримати себе; 17) підготовка уроків; 18) ставлення до шкільних занять і обов'язків; 19) догляд за собою, побутові звички; 20) психологічні прояви статевого дозрівання [5, с. 148-202].

Шкільні характеристики О. Лазурського стали внеском у розкриття особистості дитини на основі детальних описів її психологічних особливостей. Для наукового підходу вченого визначальним стало вивчення й аналіз широкої суми одержаних фактів.

З позицій сучасного розвитку педагогічної й диференціальної психології, програма О. Лазурського багато в чому застаріла за своїм змістом, проте цікава в методичному відношенні. Складаючи «повні, фактично обґрунтовані і психологічно проаналізовані характеристики хлопчиків шкільного віку», з'ясовуючи шляхом тривалих планомірних педагогічних спостережень «психологічну конструкцію даної особи», О. Лазурський ніби торував шлях до впровадження психолого-педагогічного супроводу учнів у навчально-виховному процесі та поширення серед освітян ідей про диференціацію та індивідуалізацію шкільної освіти.

Підсумуємо внесок ученого у розроблення проблеми шкільних характеристик:

1. Передбачене концепцією О. Лазурського, дослідження поєднувало використання методів спостереження та природного експерименту, що забезпечило об'єктивність одержаних результатів.
2. Визначена програмою тривалість та планомірність спостереження уможливила одержання максимально повного й ґрунтовного матеріалу за порівняно незначний проміжок часу (близько 1,5-2 місяці).
3. Результатом спостереження учнів став психологічний аналіз їхніх характерів, їх осмислення з метою здійснення більш цілеспрямованого й планомірного впливу на процес навчання й виховання.

Зазначимо, що у роботах інших учених цього періоду останній аспект не набув такого систематичного відображення, як у працях О. Лазурського.

4. Використання природного експерименту у О. Лазурського стало не лише дослідницьким методом, а й засобом розвитку індивідуальних можливостей учнів.
5. Отримані характеристики школярів, на нашу думку, є найбільш повними, ґрунтовними, систематизованими та науково обґрунтованими серед інших тогочасних типологій дитячих характерів у вітчизняній педагогічній психології.

Здійснені наприкінці XIX – на початку XX ст. вітчизняними вченими дослідження дитячих характерів не розв'язали поставлену проблему, але сприяли уточненню її аспектів, окресленню шляхів її подальшого вирішення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дічек Н. До втілення ідей К.Д.Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І.О.Сікорського / Н.Дічек // Шлях освіти. – 2008. – №3(49). – С. 35-40.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий / А. Ф. Лазурский: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 472-492.
5. Лазурский А.Ф. Школьные характеристики / А.Ф.Лазурский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Издание К.Риккера, 1913. – 215 с.
6. Лазурский А.Ф. О взаимной связи душевных свойств и способах их изучения / А.Ф.Лазурский // Вопросы философии и психологии. – 1900. – С. 217-263.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф.Лазурский. – Изд.3-е, доп. –Пг.: Издание К.Риккера, 1917. – 386 с.
8. Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Лесгафт. – Часть I: Школьные типы (6-е изд.). – Часть II. Основные проявления ребенка. (5-е изд.): Посмертное издание. – СПб., 1910. – 240с.
9. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов: учеб. для студ. высш. учеб. завед.: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.2: Психология образования. – 608с.
10. Нечаев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А.П.Нечаев. – СПб., 1901. – 236 с.
11. Россолимо Г.И. Методика массового исследования по «психологическому профилю» / Г.И.Россолимо// Журнал невропатологии и психиатрии. – 1925. – №1. – С. 45-58.
12. Россолимо Г.И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях / Г.И.Россолимо. – Часть I: Методика. – СПб., 1910 – 52 с.
13. Сикорский И.А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И.А. Сикорский // Здоровье. – СПб.: Типография Н.А.Лебедева, 1879. – Т.V. – Год шестой. – с. 32-42.
14. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – Изд. 3-е, доп. – К.: Лито-тип. Т-ва И.Н.Кушнеров и Ко, 1909. – 112 с.
15. Сикорский И.А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей. / И.А.Сикорский / Ред. П.Каптерев. – СПб. «Родительский кружок», 1902. – 34 с. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Выпуск XLIV – XLVI)
16. Страхов И.В. Проблема школьных характеристик в русской психологии // Ученые записки Саратовского педагогического института. – Выпуск 9. – Саратов, 1947. – С. 129-148.
17. Чиж В.Ф. Педагогика как искусство и как наука (Текст) / В.Ф. Чиж. – Юрьев, 1912. – 128 с.

The article is devoted a research problem individually psychical features of schoolboys on the basis of analysis of scientific ideas of domestic scientists, expressed in a noted period.

Key words: *individually psychical properties of students, school descriptions, And. Sikorskiy, P. of Lesgaf, Gramme. Rossolimo, O. of Lazurskiy.*

УДК: 378 + 37.047 + 739.2

Мартенчук М. Д.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ

У статті розкрито сутність поняття «педагогічні умови». Акцентовано увагу на визначенні педагогічних умов формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Ключові слова: педагогічні умови, управління, організація, творча діяльність, фахівець ювелірної справи.

Процес підготовки фахівців у сьогодні потребує виявлення педагогічних умов, які мають забезпечити формування професійно-творчої компетентності майбутніх ювелірів.

Аналіз досліджень і публікацій з цієї проблеми науковців України та Росії підтверджує її актуальність і важливу значущість. Успішність функціонування будь-якої системи безпосередньо залежить від точності дотримання певних умов. Визначення поняття „умови” в педагогіці передусім пов’язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широке поняття „умова” використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андреева, педагогічні умови являють собою результат „цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [1, с. 86].

У довідковій літературі додаються різні тлумачення поняття „умова”, які мають багато спільного. Так, у „Філософському енциклопедичному словнику” зазначено: „умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність” [6, с. 482]. У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь».

У філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності. Без наявності таких обставин виникнення бажаного явища не буде закономірним.

Науковці спеціально визначають термін „педагогічна умова” як певну обставину чи обставинку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо). Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу.

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

Мета статті: визначення сутності педагогічних умов формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

* © Мартенчук М. Д., 2012

Педагогічні умови, що утворюють зовнішнє середовище в організації навчальної і пізнавальної діяльності дітей та визначають її результати, базуються на закономірностях їх внутрішнього психічного розвитку. Це потреба дитини у пізнанні довкілля, рівень її актуального і потенційного інтелектуального та фізичного розвитку; домінування певних пізнавальних мотивів діяльності, які є показниками усвідомлення дитиною себе як особистості, прагнення до вдосконалення власних знань, умінь, навичок тощо. Єдність зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх факторів – це рушійна сила розвитку особистості в будь-якому педагогічному процесі, і їх урахування є обов'язковим у створенні сприятливого освітнього середовища на всіх етапах навчання, розвитку і виховання дитини.

Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, с. 115]. Визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О. Федоровій.

В аспекті нашого дослідження поняття «педагогічна умова» уточнюється як педагогічна умова, що сприяє формуванню професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець має вже сформовану на високому рівні професійну компетентність, що надає можливості більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування, урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватись протягом всього життя.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців ювелірних справи буде сприятливим внаслідок системного проектування і здійснення навчального процесу шляхом реалізації педагогічних умов, як штучно створеної організованої системи професійної підготовки, у вигляді діагностично поставлених цілей, що поетапно перевіряються, засобів конструювання цього процесу на засадах компетентнісного підходу у межах Концепції модернізації української професійно-технічної освіти. В аспекті цього питання можна конкретизувати такі педагогічні умови як:

1. Надання майбутнім ювелірам права вибору особистісних стратегій поведінки, заснованих на співтворчій взаємодії.
2. Залучення майбутніх фахівців ювелірної справи до самопроектувальної творчої діяльності.
3. Включення майбутніх ювелірів у навчально-дослідницький процес, який передбачає організацію їхньої творчої діяльності.
4. В підготовці майбутніх фахівців ювелірної справи функцію вчителя виконують майстри виробничого навчання та викладачі теоретичних предметів. Незважаючи на деякі відмінності у навчальному процесі, їхня діяльність має багато спільного з діяльністю вчителя.

Професійна діяльність вчителя, розглядається як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу К.І. Васильєв, І.К.Новіков, О.С. Падалка, Т.І.Шама).

Управління – організаційно-педагогічний механізм функціонування та забезпечення умов ефективності педагогічної діяльності.

У професійній діяльності вчителя в зазначеному напрямку, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість учня, необхідно врахувати також і принципи непрямого управління. Як свідчать експериментальні дослідження, спроби управляти учнями лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні та нерідко деструктивні вияви. Можна сказати, що чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом навчання, тим більше підвищується мотивація учнів щодо досягнення вищих власних результатів у навчанні. Це можливо, коли ми застосовуємо непряме педагогічне управління.

Отже, **непряме педагогічне управління** – це засіб опосередкованої координації процесу розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень, який опосередковано впливає на особистість учня, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки та який реалізується під час непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової навчальної діяльності.

Надання майбутнім ювелірам права вибору особистісних стратегій поведінки неможливо без організації навчально-виховного процесу.

Поняття «**організація**» (англ. organization) походить від давньогрецького слова «органон», яке позначає знаряддя або інструмент. Від нього ж пішло поняття «орган», а потім, як похідні, «організм» і «організація». Виросла організація із людських потреб у кооперації зусиль для досягнення своїх особистих цілей у зв'язку з наявністю цілого ряду фізичних, біологічних, психологічних і соціальних обмежень.

Нині поняття «організація» широко вживається в багатьох науках (філософії, математиці, економіці, соціології та ін.) і в практичній діяльності. Це поняття багатозначне. Найчастіше воно означає: внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємозалежних елементів цілого (системи); сукупність процесів або дій, що забезпечують досягнення цілей системи; об'єднання людей, спільна діяльність яких спрямована на реалізацію встановлених програм на основі певних правил і процедур. Таким чином, це поняття може означати об'єкт, властивості об'єкта та діяльність (процес) і вживається для позначення різних семантичних категорій: соціальної організації або інституту (статика) і процесу управління як впорядковуючої та свідомо координуючої діяльності (динаміка).

Організація процесу управління - це всебічне його упорядкування, що визначає чіткість, послідовність і припустимі межі його здійснення. Інакше кажучи, це доцільна побудова процесу управління в часі й у просторі відповідно до потреб узгодження спільної праці в соціально-економічній системі з задачами підвищення ефективності управління виробництвом.

Організація навчально-виховного процесу з використанням методів непрямого управління – доцільна побудова управління в часі й у просторі, що містить у собі сукупність процесів розвитку мотивації студентів щодо успішності навчальних досягнень, які опосередковано впливають на їх особистість, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки. Ці методи сприяють співтворчій взаємодії у процесі індивідуальної та групової діяльності, а тому створюється можливість вибору особистісних стратегій поведінки.

2. Щоб говорити про діяльність людини, необхідно виявити у людини наявність усвідомленої мети. Осмислення мети – її необхідна ознака. Коли ця ознака відсутня, має місце імпульсивна поведінка, яка керується безпосередньо потребами та емоціями і зазвичай має егоїстичний характер (при афекті, гніві, пристрасті). Імпульсивність поведінки не означає його несвідомості. Тут зізнається тільки особистісний мотив, а не його громадський зміст, втілений в цілі. Несвідома поведінка – це імпульсивні реакції, засновані на рефlekсах, інстинктах, частіше інстинкті самозбереження.

Метою діяльності виступає її продукт. Це може бути матеріальний предмет, можуть бути знання, уміння, навички, думка, ідея, теорія, витвір мистецтва.

Іноді мотив і мета діяльності можуть співпадати один з одним. Одна і та ж мета може породжуватися різними мотивами, а одні і ті ж мотиви можуть формувати у різних людей різні цілі діяльності.

Термін «самопроекування» отримав наукове теоретичне обґрунтування в кінці ХХ – початку ХХІ століть. У його трактуванні вченими, практиками спостерігаються відмінності, проте найчастіше під самопроекуванням розуміється діяльність, що пов'язана із саморозвитком, удосконаленням і набуттям досвіду, вмінь, навичок (А. Мамадалієв, Р. Ареф'єв і ін.). Загальним для визначень різних авторів є діяльнісний і суб'єктний характер самопроекування.

«Образ» є головним інструментом самопроектування. Під образом розуміється узагальнене уявлення про управлінську діяльність, що включає цілі методичної роботи на муніципальному рівні, послідовність, склад і структуру майбутніх дій з реалізації управлінських функцій, передбачувані результати. О.Остапчук (2008, 2009) під самопроектуванням розуміє перманентний процес, що супроводжує особистісне становлення людини протягом усього свідомого життя, в результаті чого постійно створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста, активного суб'єкта соціальних процесів. Самопроектування – це спосіб актуалізації певних здібностей і якостей особистості; процес, звернення до себе. Під самопроектуванням розуміється пізнавальна діяльність, що здійснюється добровільно; керується самою людиною; необхідна для вдосконалення професійних і особистісних якостей людини, і сама людина це визнає.

У процесі самопроектувальної творчої діяльності майбутні фахівці ювелірної справи набувають уміння правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати професійної діяльності, тобто набувають певних знань, умінь і навичок, володіння інтелектуально-фізичним інструментарієм у вирішенні різноманітних виробничих завдань, що дозволяють творчо виконувати професійну діяльність.

Оскільки залучення ювелірів до самопроектувальної творчої діяльності, дійсно забезпечить набуття професійно-творчої компетентності, то ця обставина може вважатися педагогічною умовою формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

3. Багато предметів, що викладаються в навчальному закладі, займають активну позицію у педагогічному розвитку. В умовах скорочених навчальних годин, методи, прийоми, форми організації процесу навчання йдуть шляхом раціоналізації і зростання ефективності процесу навчання, гарантовано забезпечують плановані результати. У цих умовах впровадження в практику навчально-дослідницької технології є своєчасним. Навчально-дослідницька діяльність поряд з оптимізацією навчального процесу передбачає розвиток самостійного мислення, уміння здобувати інформацію, прогнозувати, приймати нестандартні рішення.

Метод навчально-дослідних завдань дозволяє органічно інтегрувати знання з різних областей і застосовувати їх на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Навчально-дослідницька діяльність – це одна з технологій виховання мотивованих студентів.

Під навчально-дослідницькою діяльністю студентів розуміється процес вирішення ними наукових та особистісних проблем, що має за метою побудову суб'єктивно нового знання [5, с.312]. Самостійність студента у навчально-дослідницькій діяльності проявляється в тому, що майстер консультує, радить, спрямовує, настановує на можливі висновки, але, ні в якому разі не втручається в роботу студента. Навчальне дослідження зберігає логіку дослідження наукового, але відрізняється від нього тим, що не відкриває об'єктивно нових для людства знань. Успіх реалізації будь-якого починання залежить, перш за все, від майстра, а тому він повинен розсунути межі самостійності. Студентам необхідно дати можливість самим знаходити рішення до важко вирішуваних завдань, зокрема – вирішити дослідницьку задачу.

Навчально-дослідницька діяльність повинна виконувати наступні дидактичні функції:

- мотиваційну, яка полягає у створенні таких стимулів для студентів, які спонукають їх до вивчення даного предмета, формують інтерес і позитивне ставлення до роботи;
- інформаційну, що дозволяє студентам розширити обсяг знань всіма доступними способами піднесення інформації;
- контрольну-коригуючу (тренувальну), яка передбачає можливість перевірки, самооцінки, корекції ходу і результатів навчання, а так само виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок [4, с.267].

Творча діяльність зумовлюється потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проєктів. Розпочинається творча діяльність з виникнення певного задуму, а саме: змінити методи, прийоми роботи в тій чи іншій галузі, створити нове

знаряддя, сконструювати нову машину, здійснити певний науковий експеримент, написати якийсь художній твір, створити музичну п'єсу, намалювати картину тощо.

Для здійснення творчого задуму потрібна попередня підготовча робота, яка полягає в обміркуванні його змісту, з'ясуванні деталей, шляхів його реалізації та збиранні необхідних матеріалів. Така підготовча робота властива творчості конструктора-винахідника, вченого, письменника, митця. Вона часто буває довготривалою. Відомо, що Ч. Дарвін понад 30 років збирав наукові матеріали для написання своєї праці "Походження видів".

На творчій діяльності позначаються чуття новизни справи, потреби в ній сучасності. У цьому зв'язку відбуваються мобілізація духовних сил і неусвідомлена, інтуїтивна поява нових образів, способів дій у розв'язанні проблеми.

Успішність творчої праці залежить від того, якою мірою людина володіє прийомами та технікою роботи, як вона ставиться до результатів роботи. Творчим працівникам властиве критичне, вимогливе ставлення до своїх творів. Воно, зокрема, характерне для видатних поетів, письменників. О.Бальзак по 12 і більше разів переробляв свої твори, часто до невпізнання змінював їх у коректурі. Те саме можна сказати про інженерів, наукових працівників.

Справа ювеліра має творчий характер, отже можна говорити про те, що творча діяльність визначається потребами суспільства, особистими мотивами, інтересами та емоціями тих, хто навчається, їхнім розумінням смислу та значення здобутих знань, умінь та навичок. Новий економічний, правовий, народногосподарський, культурний стан, що формується в нашому суспільстві, потребує й виховання нової людини, яка могла б вільно орієнтуватися в усіх перипетіях життя. В сучасному суспільстві потрібні ювеліри-майстри, здатні творчо мислити та впроваджувати в процес професійної підготовки все цінне, що було створено світовою та вітчизняною теорією та практикою ювелірної справи, навчати та виховувати молоде покоління майбутніх ювелірів за вимогами сучасності та пріоритетами загальнолюдських цінностей. Загальноновизнано, що ерудиція, професіоналізм, духовна культура фахівця, що є основою його творчості, значною мірою впливають на рівень освіченості та особисті якості тих, кого він навчає.

Педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи – це обставини, які позитивно впливають на організацію навчально-виховного процесу, у якому відбувається пізнавальна і навчальна діяльність майбутніх фахівців ювелірної справи, спрямована на формування в них певних знань, умінь і навичок, володіння інтелектуально-фізичним інструментарієм у вирішенні різноманітних виробничих завдань, особистісні якості, зокрема, наявність відповідних мотивацій, ціннісні орієнтації, що дозволяють творчо виконувати професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
4. Підласий І.П. Педагогіка: 100 питань - 100 відповідей: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - М.: Видавництво ВЛАДОС - ПРЕС, 2004. - 368 с.
5. Словник педагогічних термінів під редакцією Березікова В.М., М.: Навчальний проект, 1996. - 367 с.
6. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ко-валев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

The article revealed the essence of the concept of "pedagogical conditions". Here was also paid attention to the definition of pedagogical conditions forming the professional-creative competence for future specialists in jewelers.

Key words: pedagogical conditions, management, organization, creative activity, specialists in jewelers.

УДК 378:004

Матвійчук Л. А. *

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕРСПЕКТИВА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається обґрунтування теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, виділено ефективні напрямки використання сучасних засобів у навчальному процесі студентів інженерних спеціальностей.

Ключові слова: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, інженер-програміст, процес навчання, професійні знання.

Сьогодні нам доводиться не раз зустрітися з великою кількістю термінів, тлумачення яких нам мало відомі або ж ми їх хибно трактуємо. Але тим не менше, ці терміни є актуальними та чітко окреслюють час, в якому ми з вами живемо – в час стрімкого розвитку інформатизації, а саме розвитку освітнього середовища. Сьогодні ми їх називаємо продуктами науково-технічного прогресу: технологізація, інновації, новітні технології та інше. Як результат, наразі, спостерігається реформація освіти і науки в цілому. А це вхід до нової Європейської системи, що дає поштовх впровадженню та розвитку нових освітніх програм, які підвищують якість освіти, поширення процесів інформатизації у всі навчальні заклади України.

Нині питання розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі освіти є ще не в усіх сферах дослідженим і частково впроваджується в навчальний процес вищих закладів та загалом науки. Тому наше завдання, завдання педагогів, працівників освіти, спеціалістів ІТ-технологій – приділити якомога більше зусиль для покращення навчального процесу, а саме замовлення дедалі поширенішого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні технічних дисциплін, так як вони (засоби ІКТ) є запорукою успіху формування майбутнього спеціаліста, та дають вихід на Європейський рівень якості освіти.

Майбутнє нинішніх студентів-програмістів, насамперед залежатиме від того, наскільки вони вміло володітимуть та використовуватимуть інформаційні технології у своїй подальшій професійній діяльності, наскільки грамотно та з новим підходом будуть розв'язувати поставлені перед ними завдання і наскільки швидко їх реалізовуватимуть. Безумовно, використання новітніх технологій у своїй трудовій практиці впливатиме на їх конкурентоспроможність на ринку праці та перспективу кар'єрного росту.

Аналіз останніх досліджень показав, що зміст, впровадження, обґрунтування засад викладання гуманітарних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій досліджували багато науковців, таких як: А. Андреев, В. Безпалька, В. Биков, В. Глушков, Р. Гуревич, Р. Гурін, М. Жалдак, О. Єршов, А. Нісімчук, В. Машбиця, А. Матюшкін, В. Монахов, І. Підласий, І. Підласий, О. Полат, І. Синельник, С. Смирнова, О. Співаковського, Ф. Тализіна, В. Роберт, О. Шпак, О. Тихомиров та ін. Але питання викладання технічних дисциплін є мало дослідженим та не до кінця розв'язаним.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, визначенні базових понять, актуальних напрямків їх використання для розвитку навчального процесу студентів інженерних спеціальностей.

Однією найважливіших цінностей наукового прогресу сьогодення є інформація. Інформація виступає чи не як одним із головних елементів, складових не тільки освіти чи науки,

* © Матвійчук Л. А., 2012

але й інших галузей, які прагнуть до високого новітнього рівня так званих інформаційних технологій. Тому дуже важливо зупинитися та визначити зміст термінів, які інтегрують інформаційно-комунікаційні технології, а саме таких понять, як: «інформаційні технології», «сучасні інформаційні технології навчання», «інформатизація освіти», «компетентність», «комп'ютерна грамотність», «інновації» адже вони є базовими в наших дослідженнях, які доводять якраз свою ефективність у викладанні технічних дисциплінах інженерних спеціальностей.

У науковій літературі термін «інформаційні технології» М. Жалдак визначає як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [2, с. 6-8].

Звісно саме інформаційні технології навчання ефективно організують освітнє середовище, активно сприяють викладанню технічних дисциплін та є важливими в процесі навчання в часи інформаційного прогресу, коли інформація є важливим об'єктом що обробляється за допомогою технічних засобів, де універсальним інструментом виступає комп'ютер. А ось визначення «сучасні інформаційні технології навчання» можна розуміти, як розвиток самих інформаційних технологій, які ще називають інформаційно-комунікаційними технологіями, їх повсюдне використання, що є продуктом творчої (авторської) практики кваліфікованих професіоналів, які безумовно розкривають актуальність творчого потенціалу підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно з даного тлумачення терміну виникає проблема, яка нині є частково вирішеною та є актуальною саме в розробці методичних норм, вимог до розробки, використання сучасних засобів інформаційних технологій навчання, які реалізуватимуть ідею нового навчального процесу та й підтвердженням є необхідність повного виконання освітньої Програми затвердженої Урядом України, а саме: «Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки» [6].

Ця програма поставила завдання перед навчальними закладами провести реалізацію визначених заходів, щодо зумовлення більшого застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності, так як заходи встановлені Програмою є конкурентоспроможною перспективою для підвищення якості освіти у навчальному процесі студентів.

В Програмі наголошується на доопрацювання, модернізацію навчальної діяльності вищих навчальних закладів, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також створення, надбання нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів [3, с.78], які результативно впливатимуть на викладання дисциплін не тільки гуманітарних, але й технічних напрямів, котрі ми виділяємо в нашому дослідженні, викладанні технічних курсів для інженерів-програмістів.

Виконання затвердженої Програми являється передусім запорукою успіху в отриманні знань майбутніх фахівців, які зумовлять найголовніше – конкурентоспроможність отриманих знань в Україні та на світовому ринку праці.

Також слід визначити поняття «інформатизація освіти», яка сьогодні є одним із поштовхів до зміни навчального процесу, методикою, засобами та формами освіти (по А. П. Єршову), це система наступних взаємопов'язаних процесів:

- інформаційного - відокремлення та подання всієї соціально значимої інформації у формі, доступній для зберігання, обробки і передачі електронними засобами;
- пізнавального - формування і збереження цілісної інформаційної моделі світу, що дозволяє суспільству здійснювати випереджаюче динамічне регулювання свого розвитку на всіх рівнях: від індивідуальної діяльності до функціонування загальнолюдських інститутів;
- матеріального - будівництва глобальної інфраструктури електронних засобів зберігання, обробки і передачі інформації.

Слід обґрунтувати також, що інформаційно-комунікаційні технології, які саме є продуктом інформатизації освіти не нав'язують спеціалістам різних профілів використовувати якусь певну (визначену) методикою представлення інформації, а навпаки, дають перспективу у виборі форми, засобів, методик навчального процесу та акцентують на компетентність педагога у викладанні дисциплін.

А ось щодо «компетентності» то А. Растянніков вважає, що цей термін – це не тільки наявність певних знань, а й уміння розпоряджатися ними при виконанні своїх функцій, визначаючи місце та роль компетенції у розвитку творчих здібностей особистості [4, с. 29]. Своїми словами можна сказати, що компетенція – це в певному роді грамотність особистості, яка може з часом змінюватись.

Сучасна розвинена освіта нині ґрунтується на таких поняттях як інновації, які саме доводять значимість ІКТ. Інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують існування суспільства. Важливе значення мають інновації в галузі освіти і науки так як здійснюють нові напрямки підготовки освічених працівників та майбутніх фахівців. Хочеться виділити слова В.О. Сластьоніна [7], інновація завжди є відкрита самим педагогом або запозичена нова ідея, тому новаторський досвід має бути осмислений у вигляді ідеї або концепції. Завдяки цьому у процесі освіти зростає конкурентоспроможність таких спеціалістів та безумовно важливо підкреслити розвиток їх творчих здібностей, які проявляються в інженерів-програмістів у вигляді розробок нових програм або вдосконаленні вже існуючих, оновлення більш зручнішого інтерфейсу, розширенням додаткових функцій та інше. У всьому нам допомагають нові засоби, які інтегрують інформаційно-комунікаційні технології. Ось в чому актуальність новітніх засобів та перспектива нашого майбутнього підрастаючого покоління фахівців.

Головне завдання сучасного викладача створювати умови для творчості. За висловом А. Дістервега, викладач має бути творцем, а якщо його праця лише ремесло, тоді нема у світі тяжкого ремесла. Передусім викладач, який володіє арсеналом інноваційних засобів, методів і технологій навчання, може вважатися професіоналом. Як доречно відмічають вчені, передусім є актуальним завданням вищих навчальних закладів підготовка студентів до впровадження сучасних технологій навчання. Як міркує О.М. Коберник, «формування студентів бажання використовуватися інноваційною діяльністю мотивує, глибоке вивчення теоретичних питань вдосконалення навчального процесу, ідей і технологій, які досліджувались багатьма науковцями та впроваджувались в педагогічну практику» [1, с. 152].

Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій пропонує новий навчальний інструментарій для розширення освітніх перспектив. Від творчого педагога – до творчого студента напрямом інформаційно-комунікаційних технологій.

Обґрунтування саме доцільних напрямів використання засобів ІКТ у навчальному процесі викладання технічних дисциплін гідно вважати однією з найважливіших педагогічних проблем, рішення якої є значимим завданням науки, особливо створення, застосування та накопичення засобів подання теоретичних знань з різних дисциплін.

Створення та поповнення банків даних новими програмами, наочними засобами, які змінюють традиційну форму навчання на модерну. Зміна форми проведення контролю знань на більш ефективну та якісну як для студента так і для педагога в плані перевірки. Про одну з таких систем контролю знань говорить в науковій статті [5, с. 49-50], яка в результаті дослідження є дієвою.

Розробка нових навчальних мультимедійних систем, які матимуть змогу змодельовати процес для демонстрації ще не існуючого об'єкта, з можливостями його модифікації, все це буде в руках студента, як конструктор в руках дитини. Саме розв'язання виробничої ситуації студентами за допомогою мультимедійних систем засобами інформаційних технологій, дасть можливість поштовху креативного мислення на розробку чогось нового, що необхідні в житті інших сфер діяльності – в нових винаходах, полегшенні людської праці.

Для реалізації напрямів ІКТ у підготовці майбутніх інженерів-програмістів необхідно стимулювати викладачів застосовувати навчальні комплекси новітнього зразка.

Пояснення теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій зводить до актуальних напрямків, які відіграють суттєве місце в розвитку навчального процесу студентів інженерних спеціальностей.

- Окремо слід виділити напрямки використання з наданням їх короткої характеристики:
- організаційний напрям освітнього середовища (оснащення апаратним забезпеченням – для здійснення організації роботи студентів, викладачів; розробка веб-сайту викладачів для співпраці із студентами на відстані: заочниками, студентами з вадами здоров'я, які міститимуть інформацію по дисциплінах викладання педагога);
 - освітній напрям освітнього середовища (використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, проведення наукових досліджень, забезпечення розробки нових систем та програм з їх участю, які будуть допомагати, покращать умови роботи педагога та привернуть більше уваги байдужих студентів на заняттях). В даному напрямку важливу роль відіграє робота з програмним забезпеченням, яке якраз є доречним для інженерів-програмістів. Тому можна сказати, що введення нового предмету «Засоби інформаційно-комунікаційних технологій в освіті» в напрямі підготовки 6.050103 «Програмна інженерія» є актуальним так як студенти вже мають задатки роботи з програмним забезпеченням та допоможуть створювати нові програми і системи на допомогу розвитку інформаційних технологій у ВУЗі. Важливим кроком викладача буде направляти студента в правильне русло, стимулюючи користування новітніми засобами при підготовці індивідуальних та домашніх завдань);
 - навчально-практичний напрям освітнього середовища (мотивує та підвищує пізнавальний інтерес під час використання навчальних програм та систем, дозволяє колективно та індивідуально застосовувати навчальні програми; формує та розвиває творчі здібності, не обмежує використання в території; під час практичних занять за допомогою спеціальних програм здійснюється моделювання технологічних процесів, які розвивають вміння майбутніх спеціалістів орієнтуватись на практиці. Сьогодні існує певна кількість програм імітаторів (тренажери, симулятори), призначених для візуалізації об'єктів, які змінюють організацію, навчально-практичне середовище студентів.

Забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки та використання ІКТ є одним із найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, направленої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку і підготовки фахівців.

У підготовці нового покоління сучасних працівників, які володітимуть новітніми засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зацікавленні не тільки роботодавці, адже це і шлях до росту країни, а тому пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку майбутніх фахівців до трудової діяльності в інформаційному суспільстві.

Нині прийшли на допомогу сучасні педагогічні програмні засоби ІКТ, які відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації – електронних підручників, викладацьких веб-сайтів тощо, це все дає можливість підвищити ефективність розвитку пізнавальної самостійної діяльності й надати нові можливості для творчого зростання студентів, які сприяють збагаченню навчального процесу емоційно-зоровою формою пізнання. Проте, необхідно не забувати, що при викладанні дисциплін із використанням засобів ІКТ, головним лишається викладач, який керує процесом та визначає тривалість використання технічних засобів.

Результати аналізу процесу підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах свідчать, що нинішній стан не відповідає сучасним вимогам інженерної освіти. Наявна технологія навчання недостатньо створює умови для формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього випускника, його творчого потенціалу, системної самостійної роботи студентів щодо оволодіння фундаментальними знаннями. Низька мотивація щодо вивчення фундаментальних дисциплін, оволодіння студентами майбутнім інженерним фахом, недосконала система гуманітарної підготовки, детермінує недостатню їхню освіченість, що впливає на якість їх професійної діяльності, конкурентоспроможності.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз організації навчального процесу сучасними засобами, зокрема впровадження електронних навчально-методичних комплексів професійно орієнтованих предметів майбутніх інженерів-програмістів.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордїйчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопап; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал впровадження дистанційних форм навчання // Матеріали науково-методичного семінару «Інформаційні технології в навчальному процесі» / М. І. Жалдак. – Одеса : Вид. ВМВ, 2009. – С. 6–8.
3. Звіт. МОНМСУ за 2011 рік. Реформа системи освіти в рік освіти та інформаційного суспільства.
4. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
5. Матвійчук Л.А. Тестовий контроль знань як інструмент підвищення якості освіти. Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал / Л.А. Матвійчук. – Рівне, 2012. - №1, с. 48-50.
6. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. №1153. – К., 2005. – 13с.
7. Слостенин В. А. Педагогіка: інноваційна діяльність / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магістр, 1997. – 224 с.

In this article the study of theoretical foundations of teaching technical subjects by means of information and communication technologies, with emphasis on effective ways of using modern tools in the learning process of engineering students.

Key words: informatization, information and communication technologies, software engineer, learning, professional knowledge.

УДК 378.011.3-051:80

Мишеніна Т.М.*

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкриваються закономірності формування навчальних курсів у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Обґрунтовується позиція про те, що закономірності навчального курсу визначають принципи розроблення змісту навчального курсу.

Ключові слова: *учебный курс, закономірності учебного курса, будище учителя філологічних спеціальностей.*

Завдання створення нормативно-правової бази освіти, оптимізації мережі закладів освіти, трансформація вищої освіти, створення системи контролю ефективності освітньої діяльності, переходу до ступеневого принципу підготовки фахівців тощо стали розглядатись з позиції якості освітніх послуг, що висуває нові вимоги до організації й управління навчально-виховним процесом. Управління навчальним процесом варто визначити як проблему, розв'язання якої корелює з ефективністю реформування системи, сприяє становленню конкурентноздатної національної системи освіти.

Управління педагогічним процесом – це впорядковані системи, спрямовані на керування групою, колективом; це складний багатофакторний, цілеспрямований процес дії методів

* © Мишеніна Т.М., 2012

управління на керований об'єкт, варіативність та добір методичних прийомів, технічних засобів навчання, відповідні технології, координація та взаємодія.

Особливості управління освітянською сферою розкриваються в таких характеристиках як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління; вплив керуючої підсистеми на керовану з метою переведення останньої у якісно новий стан; упровадження елементів наукової організації педагогічної праці тощо. Теорія систем й управління складними процесами знайшли послідовне відображення в наукових розвідках психологів і педагогів (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін, П. Юцявічене та інші)

Окремого розгляду в умовах сучасної освітньої реформи заслуговує питання формування навчальних курсів, у рамках нашого дослідження – у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Формування навчальних курсів конституюється на основі тісного взаємозв'язку закономірностей і принципів.

Мета публікації – розкрити зміст закономірностей і принципів формування навчальних курсів у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, довести їх корелятивний взаємозв'язок.

Поняття «принцип» і «закономірність» традиційно витлумачується як провідна ідея, основне правило або вимога до діяльності [8; 9; 10]: оптимальний рівень труднощів; провідна роль теоретичних знань; зв'язок теорії з практикою що передбачає вироблення вміння застосування отриманих знань на практиці; оптимальний темп вивчення матеріалу; виховний характер навчання, що оптимізує вироблення культури творчої праці, систематичність і послідовність, що відтворює між предметний зв'язок з урахуванням закономірностей у кожній частині курсу або предметі тощо. Дидактичні принципи визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної діяльності відповідно до цілей, законів і закономірностей навчання [8; 10].

Узагальнення матеріалу з предмету дослідження дозволяє довести слушність позиції про те, що закономірність констатує, відтворюючи взаємозв'язки між предметами, об'єктами, явищами, оскільки становить послідовний прояв педагогічного закону (відповідність меті освіти характеру, рівню й тенденціям суспільного розвитку; відповідність змісту навчання його меті; цілісність і єдність педагогічного процесу; виховний і розвивальний характер навчання; пропорційну залежність продуктивності засвоєння заданого обсягу знань, умінь від складності навчального матеріалу тощо), а принцип – відтворює, як закономірність може бути реалізованою на практиці. Отже, аналіз закономірностей, що реалізуються в навчальному процесі, уможлиблює вияв принципів формування навчальних курсів певної галузі знань.

Грунтовний аналіз змісту навчання (В. Краєвський [6], І. Лернер [7], М. Скаткін [11]) дозволяють виокремити традиційно усталені етапи формування навчальних курсів:

1. Рівень загальнотеоретичного уявлення, коли у змісті фіксується узагальнена інформація про склад (елементи), структуру і функції інтерпретованої навчальної інформації.
2. Рівень навчального предмету (курсу), коли у змісті фіксується інформація для загального уявлення про призначення, специфічні функції загальної, середньої і вищої освіти й роль навчального предмету (курсу).
3. Рівень навчального матеріалу, коли у змісті фіксується інформація про знання, вміння, навички, які потрібно засвоїти.

Закономірності, що визначають логіку розвитку навчального процесу, в сучасній педагогічній теорії поділено на загальні і часткові. До загальних віднесено закономірності, що охоплюють своєю дією всю дидактичну систему, а до конкретних (часткових) – ті, дії яких розповсюджуються на окремий компонент (аспект) системи.

Принципи формування змісту навчання на рівні навчального матеріалу конкретизують принципи формування змісту на вищих рівнях і показують, як можуть бути реалізованими на практиці загальні й конкретні закономірності навчання.

З огляду на специфіку дослідження, актуальним видається виокремлення закономірностей, які можна врахувати до початку процесу навчання: психолого-педагогічна характерис-

тика суб'єктів навчання, їхня професійна спрямованість; кваліфікація (рівень професіоналізму) науково-педагогічного працівника тощо.

Узагальнення розвідок науковців про принципи змісту освіти дозволяють виокремити такі принципи:

1. Принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання рівневі сучасної науки (сучасний етап розвитку наукової школи галузі).
2. Принцип урахування змістової і процесуальної сторін навчання при формуванні й конструюванні змісту навчального матеріалу (відтворення навчальної діяльності на основі взаємозв'язку в усіх навчальних дисциплінах навчального плану).
3. Принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, що передбачає взаємну рівновагу, пропорційність і гармонію компонентів змісту освіти.

Перераховані принципи є головними орієнтирами щодо розроблення складових навчальних елементів змісту освіти, співвідносяться із закономірностями формування навчального процесу.

1. Принцип формування змісту навчального курсу детермінує реалізацію часткових принципів професійного спрямування, системності, фундаменталізації, міжпредметних зв'язків, варіативності.

Принцип професійного спрямування співвідноситься із загальною закономірністю навчання – зміст навчання залежить від суспільних потреб і цілей навчання. Відповідно до переліку цих умінь, змістовне навантаження передбачає наявність знань (навчальних елементів), відібраних із відповідної галузі (або їх сукупності), необхідних для їх формування [2; 3].

Принцип системності. Для засвоєння майбутніми фахівцями змісту навчального курсу в системі, адекватній системі наукової теорії, необхідно до змістового блоку включати спеціальні методологічні знання. Система методологічних знань складається з трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, що складають систему; методологічні знання [4].

Принцип фундаменталізації, який визначає введення до змістового блоку навчального курсу «наскрізних» умінь. Нині професійна діяльність людей практично у всіх галузях насичена позапрофесійними або надпрофесійними компонентами, такими як, наприклад, вміння інтерпретації й аналізу результатів діяльності, користування комп'ютерними програмами, базами і банками даних, володіння методами організації корпоративної інформаційної системи тощо. Вони отримали назву «наскрізних» умінь або «базисних кваліфікацій». Окрім того, принцип фундаменталізації потребує входження до змістового блоку загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, загальнонавчальних прийомів мислення [1; 4].

Принцип фундаменталізації відповідає закономірностям: зміст навчання залежить від суспільних потреб і цілей навчання; зміст навчання залежить від темпів соціокультурного й науково-технічного прогресу.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків передбачає, що у змістовому блоці навчального курсу мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють у природі і вивчаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки є еквівалентом міжнаукових, методологічною основою яких є процеси інтеграції й диференціації наук. Реалізація даного принципу передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених навчальних курсів [10].

Принцип урахування міжпредметних зв'язків співвідноситься із закономірністю навчання – ефективність навчання залежить від характеру й обсягу емпіричного й теоретичного вивчаного навчального матеріалу. Закономірність визначає також принцип варіативності при формуванні змісту навчання на рівні навчального курсу галузі знань.

Принцип варіативності регламентує входження до змістового блоку навчального курсу навчальних елементів, які визначають особливості обраного фаху.

2. Принципи формування операційно-процесуального блоку навчального курсу – *дозованої послідовності й доступності.*

Принцип дозованої послідовності визначає розподіл навчальних елементів змістового блоку навчального курсу на окремі дози для побудови змістовно-логічних зв'язків між ними і врахування пізнавальних можливостей і визначеного результативного рівня попередньої підготовки тих, хто навчається [5]. Окреслений принцип визначається закономірностями навчання – ефективність навчання залежить від досягнутих на попередньому етапі результатів; продуктивність засвоєння заданого обсягу знань, умінь пропорційна кількості навчального матеріалу або обсягу необхідних дій.

Принцип доступності вимагає формування обсягу змістового блоку навчального курсу, способу викладу наукової інформації, порядку введення й оптимальної кількості нових елементів навчального курсу відповідно до реальних можливостей студентів, рівня сформованості їхніх предметних компетенцій [7; 9].

3. Принципи формування діагностувального блоку навчального курсу — операціоналізації цілей та діагностування.

Принцип операціоналізації цілей навчального курсу ґрунтується на ієрархії цілей, схарактеризованої в ряді робіт Н. Тализіної [12], яка обґрунтувала ідею наступності цілей різних рівнів, що забезпечує їх сприймання як певної системи; здійснила опис цілей мовою задач, які повинні вміти розв'язувати студенти, що завершили вивчення того чи того курсу навчання. Усе це дає можливість регламентувати необхідні рівні засвоєння навчальних елементів певного курсу у вигляді більш прозорих і наочних як для викладача, так і для студентів, цілей навчання. Цілі першого типу бажано враховувати при складанні навчальних планів спеціальностей, другого типу – при формулюванні цілей, мети вивчення конкретного навчального курсу, третій тип цілей орієнтований на формування змісту навчального матеріалу.

Згідно з принципом операціоналізації цілей до навчального курсу мають бути включеними у вигляді завдань цілі всіх рівнів, яких можна повністю або частково досягти при вивченні цього курсу.

Визначений принцип детермінований закономірністю навчання – результати навчання перебувають у пропорційному взаємозв'язку із значущістю засвоєння даного змісту для тих, хто навчається, виробленням стійкої мотивації до навчання.

Принцип діагностування передбачає включення до навчального курсу системи контрольних завдань (засобів оцінювання), за допомогою яких буде прийматися рішення щодо засвоєння на певному рівні того чи іншого елемента навчального курсу, рівня освоєння курсу в цілому або його окремих частин (теми, змістового модуля, навчальної дисципліни) [3].

Стосовно системи контрольних завдань будь-якого навчального курсу слід зазначити, що вона має задовольняти всі принципи контролю. Крім того, для обґрунтованості коригуючих дій має виконуватися валідність методу – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що метод повинен вимірювати. Якщо йдеться про тестування діяльності певного рівня, то кваліфікаційні завдання, що пропонуються в тесті, повинні відповідати саме цьому рівню складності, тобто їх не можна виконати засобами діяльності більш низького рівня.

Створенню такої системи засобів оцінювання має передувати визначення критеріїв оцінювання, тобто детального опису того, що повинен продемонструвати студент, щоб показати, що мети навчання досягнуто.

Принцип діагностування співвідноситься із закономірністю навчання – продуктивність навчання залежить від інтенсивності зворотних зв'язків й обґрунтованості коригуючого впливів.

Обґрунтовані закономірності й принципи реалізовано під час розроблення навчальних курсів для майбутніх учителів філологічних спеціальностей на тему «Культура мовлення», «Практикум з української мови та культура мовлення», що передбачають відповідні вимоги до знань, умінь і навичок студентів, формування предметних компетентностей:

Загальна характеристика знань, умінь і навичок, якими має оволодіти студент протягом вивчення дисципліни (за модулями):

МОДУЛЬ 1:

Студенти повинні знати: структуру культури мови як навчальної дисципліни і як рівня сформованості літературної мови, її зв'язок з іншими дисциплінами, зміст понять

«культура мовлення», «мовна особистість», «мовнокомунікативна компетенція», ресурси стилістики.

Студенти повинні вміти: використовувати термінологію, будувати стилістичні парадигми, аналізувати тексти різної функціональної тональності.

МОДУЛЬ 2:

Студенти повинні знати: систему мовних норм української мови, їх ознаки, визначати типи мовних норм, пояснювати порушення норм, специфічні риси та мовні ознаки того чи іншого стилю.

Студенти повинні вміти: створювати тексти різних стилів і жанрів, аналізувати зразки стилю на всіх мовних рівнях, умотивовувати добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери та умов спілкування.

МОДУЛЬ 3:

Студенти повинні знати: комунікативно-стилістичні якості мовлення, способи реалізації їх у мовленні, особливості їх використання залежно від стильової диференціації, мовні й позамовні основи мовленнєвої культури.

Студенти повинні вміти: створювати тексти різної стильової приналежності, умотивовувати добір мовних засобів для побудови усного чи писемного висловлювання відповідно до задуму і форми висловлювання, застосовувати комунікативно-стилістичні можливості жестів, міміки.

МОДУЛЬ 4:

Студенти повинні знати: сутність і специфіку професійного, ділового й наукового мовлення, рівні вияву культури публічного виступу, діалогу, етики мовного і професійного спілкування.

Студенти повинні вміти: створювати тексти відповідно до стильової диференціації, використовувати правила публічного виступу, ділової бесіди, телефонної розмови, суперечки, дискусивно-полемічного спілкування.

Структура залікового кредиту курсу

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	ЛЗ	ПЗ	СР	Конс.
Змістовий модуль 1. «Теоретичні засади курсу «Культура мовлення»				
Вступ. Сутність ортології	2	2	4	
Основні поняття курсу «Культура мовлення»	2	2	4	2
Текст і його ознаки	2	2	2	
Стилістика мови і культура мовлення	2		2	
Культура мовлення – складова культури особистості.	2	2	4	
Змістовий модуль 2. «Типи мовних норм сучасної української мови»				
Фонетико-орфоепічні, орфографічні, лексико-фразеологічні мовні норми сучасної української мови	2	2	4	
Граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми сучасної української мови	2	2	4	
Змістовий модуль 3. «Комунікативні якості досконалого мовлення»				
Ознаки досконалого мовлення: правильність, точність, чистота	2	2	2	
Логічність мовлення	2	2	2	
Образність мовлення	2	2	4	
Виразність мовлення	2		2	
Доречність мовлення	2		2	
Змістовий модуль 4. «Культура української фахової мови»				
Культура української фахової мови	2		4	2
Усього годин	36	18	40	4

САМОСТІЙНА РОБОТА

Критерії оцінювання

Високий рівень. Студент вільно володіє теоретичним матеріалом, уміє робити самостійні узагальнення, висновки, аргументовано, наводячи приклади, висловлює свої думки, творчо підходить до виконання колективних, індивідуальних завдань, володіє високим рівнем орфографічної та пунктуаційної компетенції. Студент вільно будує стилістичні парадигми, змінює стилістичну тональність текстів за допомогою слів з конотативним значенням.

Достатній рівень. Студент володіє навчальним теоретичним матеріалом, аналізує мовний матеріал, засвоєний на практичних заняттях, але не завжди вміє робити висновки та узагальнення, застосовувати набуті знання у процесі виконання самостійної роботи, виявляє достатній рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Студент створює тексти різних стилів і жанрів, аналізує зразки стилю.

Задовільний рівень. Студент володіє навчальним теоретичним матеріалом на репродуктивному рівні або лише частиною навчального матеріалу, не може зробити самостійні висновки, узагальнення, а також застосовувати у практичній діяльності набуті теоретичні знання, має задовільний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Не завжди вміє вмотивувати добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери умов спілкування.

Низький (незадовільний) рівень. Студент володіє навчальним матеріалом поверхово, фрагментарно або зовсім не володіє, не може робити висновки, узагальнення теоретичного матеріалу, а також застосовувати набуті знання у процесі виконання самостійної роботи; виявляє низький або незадовільний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Студент недостатньо ґрунтовно умотивовує добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери та умов спілкування.

Модуль 1. «Теоретичні засади курсу «Культура мовлення» (16 год.)**Тема «Вступ. Сутність ортології»**

1. Мовна політика в Україні. Правове регулювання мовних відносин в Україні та проблеми його подальшого удосконалення.
2. Шляхи піднесення рівня культури мовлення.

Тема «Основні поняття курсу «Культура мовлення»

1. Структура мовної особистості.
2. Розширення функціонального статусу української мови: історичний коментар.

Тема «Текст і його ознаки»

1. Текст як категорія лінгвостилістики
2. Композиція текстів різної функціональної приналежності. Добір заголовків до текстів, їх структурно-семантичний аналіз.
3. Добір матеріалу для ілюстрації інтонаційно-сміслових зв'язків у тексті.
4. Інформативність заголовка, тексту реклами.

Тема «Стилістика мови і культура мовлення»

1. Фразеологічні норми з лінгвостилістичного погляду.
2. Вплив НТР на виражально-зображальні можливості термінологічної лексики.
3. Стилістика розповідних, питальних і спонукальних речень.
4. Стилістичні функції абзацу й тексту.

Тема «Культура мовлення – складова культури особистості»

1. Метафоричність як ознака ментальності українського народу.
2. Координація естетичних категорій при духовно-практичному освоєнні світу.
3. Емоційність й раціональність естетичного перетворення слова.
4. Етикетні формули в листах видатних діячів України – багатство і мистецтво українського мовлення.

Модуль 2. «Типи мовних норм» (8 год.)**Тема «Фонетико-орфоепічні, орфографічні, лексико-фразеологічні мовні норми сучасної української мови»**

1. Прийоми посилення звукової виразності мовлення. Засоби евфонії української мови.
2. Загальні риси українського правопису.
3. Зміни літературної норми української мови в умовах білінгвізму і демократизації суспільства.

Тема «Граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми сучасної української мови»

1. Добір матеріалу (виступи політичних і громадських діячів) з метою аналізу стильових особливостей публіцистичного стилю.
2. Аналіз особливостей мови і стилю засобів масової інформації (місцевої радіопередачі або телепрограми).
3. Українсько-російські синтаксичні паралелі.

Тема «Стилістичні норми»

1. Лексична стилістика (стилістично нейтральна й стилістично маркована – розмовна, суспільно-політична, науково-термінологічна, офіційно-ділова, поетична – лексика).
2. Стилістичні властивості частин мови.
3. Стилістичне використання словосполучення.
4. Стилістика простих та простих ускладнених речень. Порядок слів у реченнях текстів різного функціонального призначення.
5. Стилістичне використання складних речень різних типів.
6. Риторика як складова стилістики.
7. Стилістичні фігури в публіцистиці.

Модуль 3. «Комунікативні якості досконалого мовлення» (12 год.)**Тема «Ознаки досконалого мовлення: правильність, точність, чистота»**

1. Паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби спілкування.
2. Типові відхилення від мовних норм: самоаналіз культури індивідуального мовлення.
3. Детермінологізована лексика. Зловживання термінами і вузькопрофесійними словами.
4. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму.

Тема «Логічність мовлення»

1. Типові порушення логічності синтаксичної побудови при побудові словосполучень і речень.
2. Логічні паузи і правила їх дотримання. Психологічні паузи. Логічний наголос як засіб досягнення логічності мовлення. Правила постановки логічних наголосів.
3. Добір матеріалу з художніх та публіцистичних текстів із росіянізмами, екзотизмами, суржиковими компонентами. Стилістичні функції їх уживання.
4. Тавтологія і плеоназми.

Тема «Образність мовлення»

1. Добір матеріалу для ілюстрації кольористичних, музичних та інших перцептивних образів.
2. Алегорія, перифраз у науковій, критичній літературі, публіцистиці.
3. Антитеза в художньому і публіцистичному стилях.
4. Евфемізми і дисфемізми в публіцистиці.

Тема «Виразність мовлення»

1. Партитура текстів різного функціонального призначення.
2. Комунікативно-стилістичні функції жестів, міміки.
3. Культура ораторської мови. Оратор перед аудиторією.

Тема «Доречність мовлення»

1. Добір текстів, складання діалогів для ілюстрації доречності мовностилістичних засобів.
2. Доречність використання мейоративної та пейоративної лексики в розмовно-побутовому мовленні.

Модуль 4. «Культура української фахової мови» (4 год.)**Тема «Культура української фахової мови»**

1. Специфіка професійного спілкування.
2. Засоби вираження спеціальних реалій, категорій, понять.
3. Текстові норми офіційно-ділового стилю. Мовні норми офіційно-ділового стилю. Етикет ділової мови.
4. Оратор і аудиторія. Виголошення публічної промови.
5. Прийоми суперечки. Етика професійного дискусивно-полемічного спілкування.

Узагальнюючи, зауважимо, що трактування деяких принципів формування навчального курсу може варіювати порівняно з загальноприйнятими трактуваннями, аспектуалізуючи чи розширюючи їх зміст, що пояснюємо намаганням підходити до розуміння цих принципів із позицій вищої школи. Відмінність її від загальноосвітньої полягає в посиленні професійних акцентів у підготовці випускників вищих навчальних закладів. У порівнянні з загальноосвітнім навчанням підготовка у вищій школі відбувається на більш високому методологічному, теоретичному і науковому рівнях. Ці відмінності знайшли своє відображення в поясненні нашого розуміння описаних вище принципів.

Література:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Березин Ю. Н. Формирование содержания общего и гуманитарного образования в школе : в 2 ч. / Ю. Н. Березин. – Самара : Изд-во науч. учеб.-метод. центра гл. упр. образования Самар. обл. – 1996. – 115, [1] с
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1995. – 335 с.
4. Зорина Л. Я. Системность - качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
5. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / [под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева]. – Ч. 1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 169 с.
6. Краевский В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования / Володар Викторович Краевский. – Волгоград : Перемена, 1994. – 179 с.
7. Лернер И. Развитие и профессиональное понимание социальной работы в Германии / И. Лернер, Ю. Гриз, Й. Теппер // Социальная работа накануне 2000 года: пути и цели профессионального становления. – М. ; Берлин : Ин-т социальной работы, 1998. – С. 5-25.
8. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагог. общество России, 1998. - 640 с.
9. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
10. Петрушенко В. Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття : дис. . д-ра філос. наук : 09.00.02 / В. Л. Петрушенко. – Львів, 2003. - 443 с. : іл. - Бібліогр.: с. 410-443.
11. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 95 с.
12. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 134 с.

The article describes the patterns of training courses in the preparation of future teachers of philological specialties. Substantiates the view that the laws of curriculum design principles define the content of the course.

Key words: curriculum, course patterns, future teachers of philological specialties.

УДК 004:37

Муковіз О. П.*

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті проаналізовано основні етапи розвитку дистанційного навчання в педагогічній теорії та практиці.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, дистанційні технології, заочне навчання, інформаційні технології.

Особливості історичної ситуації в контексті соціальних трансформацій України характеризуються переходом до нових цивілізованих відносин, що змінили зміст та спрямованість освітніх процесів. У цих умовах вирішення проблеми модернізації системи освіти в залежності з потребами сьогодення набувають особливу актуальність. При цьому стратегічним завданням є вирішення проблем доступності та якості освіти, які набувають глобального характеру в масштабах держави.

Сьогодні диплом американського, англійського чи канадського університету можна отримати «не виходячи із дому». На відміну від традиційного заочного, сучасна форма дистанційного навчання (ДН) обслуговується засобами комп'ютерного зв'язку. І тому ДН – це найбільш дешевий шлях підвищення інтелектуального потенціалу суспільства [8, с. 6 – 7].

Аналіз останніх досліджень (О.О. Андреева, І.В. Сергієнка, А.С. Бурмістрової, Т.В. Бессалової, В.Т. Волова, Т.В. Громової, Б.І. Шуневича) показав, що історія розвитку ДН ділиться на три етапи, в які входять покоління з наявністю або відсутністю зворотного зв'язку, його багатосторонністю, кожний з яких складається з різних поколінь засобів інформації, що обмежені певними проміжками часу.

Мета статті. Проаналізувати основні етапи розвитку дистанційного навчання в педагогічній теорії та практиці.

Перший етап (1836 – 1950 р.р.), кореспондентське навчання [13] – переважає односторонній зв'язок, схоже на самонавчання: кореспондентське з використанням односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів та ін. Цей період розпочався у 1836 р., коли воно вперше було запроваджене у Лондонському університеті, та співпадає, на думку німецького вченого О. Петера [17, с. 20], з початком індустріалізації суспільства.

Пізніше кореспондентське навчання доповнилося використанням нових засобів інформації: радіо у 1930-х, телебаченням у 1950-х рр., а також мультимедіа, для яких характерні переважно односторонній зв'язок між студентом, викладачем, навчальним закладом, навчальними матеріалами, який успішно використовуються і до тепер.

Графічно цей зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу для першого етапу розвитку ДН показано на рис. 1.

Другий етап (1950 – 1970 р.р.), кейс навчання [13] – переважає двосторонній зв'язок: навчання по телефону, інтерактивні відео, радіо- та телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта, факс.

Цей етап характеризується розвитком радянської системи заочного (кореспондентського) навчання з 1920-х р., коли було створено ряд заочних відділень при політехнічних та педагогічних інститутах.

Історія розвитку ДН показала, що радянське заочне навчання вважається попередником третього покоління кореспондентського ДН, яке бере свій початок з Відкритого університету Великобританії.

* © Муковіз О. П., 2012



Рис. 1. Односторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Сьогодні Британський Відкритий університет є одним із найбільших центрів ДН у світі, таким собі еталоном ДН, який реалізує наступні принципи:

- автономії і пріоритету освітніх потреб та інтересів студента, який притаманний кореспондентським школам та «зовнішнім відділенням»;
- системної організації занять у поєднанні з самостійною роботою студентів в мажах засвоєння основних професійних освітніх програм;
- використання сучасних засобів телекомунікації та технології створення навчальних комплексів у поєднанні з традиційними методами.

Ці принципи відкритого ДН студентів впроваджуються у діяльність міжнародних об'єднань, які спільно розробляють методологію та методику такого навчання, хоча діють в інтересах своїх національних освітніх систем [11, с. 26].

Таким чином другий етап розпочався з початком інформатизації суспільства та триває до тепер. Графічно зв'язок на другому етапі розвитку ДН показано на рис. 2.



Рис. 2. Двосторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Третій етап (1970 – 1990 р.р.), трансляційне навчання [13] – відбувається багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, освітнім закладом та навчальними матеріалами. Він став можливим із використанням Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного та програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими аудіо-, відео-, телеконференції, форуми, електронні бесіди (chats) та ін. Технології навчання стали гнучкими як у просторі, в часі, так і за місцем перебування.

Діалогові системи ДН зароджувалися у 1980-х рр., коли почали використовуватися комп'ютерні комунікації, наприклад, електронна пошта і комп'ютери для проведення телеконференцій на базі сучасних віртуальних навчальних закладів і асинхронних навчальних мереж (ALNs) та продовжують розвиватися тепер. Третій період розвитку навчання на відстані співпадає з початком глобалізації освіти у світі.

Особливу роль у розвитку ДН відіграли розподільчі університети, які виникли у США 1990-х р. XX ст. Типовим зразком такого університету є WesternGovernorsUniversity (WGU) в якому навчаються студенти з 1998 р. Він є брокером (посередником), який пропонує курси коледжам та університетам: доставка курсів здійснюється як з використанням сучасних інформаційних технологій, так і низькотехнологічними методами.

Графічно зв'язок навчального закладу, викладача, навчальних матеріалів і студента на третьому етапі розвитку ДН показаний на рис. 3.

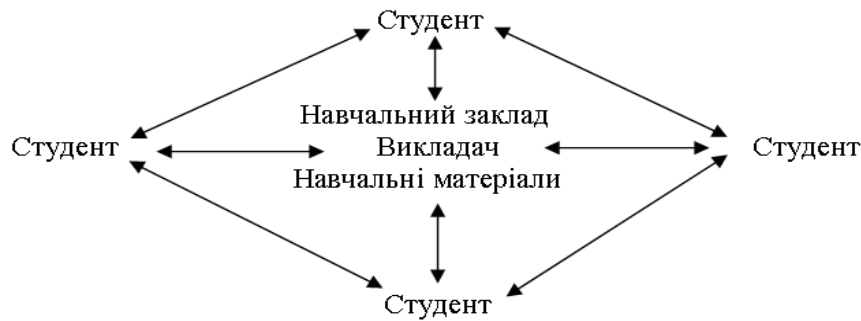


Рис. 3. Багатосторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Аналіз літературних джерел [2; 3; 4; 13] показав, що *першою та найбільш довгою фазою* розвитку ДН є «заочне навчання» (кінець XIX ст. – по цей час), яке опирається на друковані матеріали і поштову систему при невеликій додатковій фінансовій підтримці зі сторони студентів або без неї.

Друга фаза – «дистанційне навчання» (кінець 1960-х р. XX ст. – середина 1990-х р. XX ст.) характеризується розробкою навчальних дисциплін та їх доставкою у поєднанні друкованих і аудіовізуальних засобів з активною підтримкою студентів.

Третя фаза – «гнучке навчання» (середина 90-х р. XX ст. – по цей час) частково являється виробничим від технічних можливостей «поєднувати переваги високоякісних носіїв інформації на базі діалогових засобів мультимедіа з підвищеною інтерактивністю та доступністю, що постійно розширює діапазон навчально-педагогічних ресурсів» [3, с. 54].

На відміну від поколінь розвитку радіоприймачів (детекторні, лампові, транзисторні, на мікросхемах та ін.), комп'ютерів (від першого покоління до сучасного), які з часом заміняють одне одного, виділимо три періоди в розвитку ДН, що розпочалися в різний час, але не заміняють, а лише доповнюють одне одного (рис. 4).

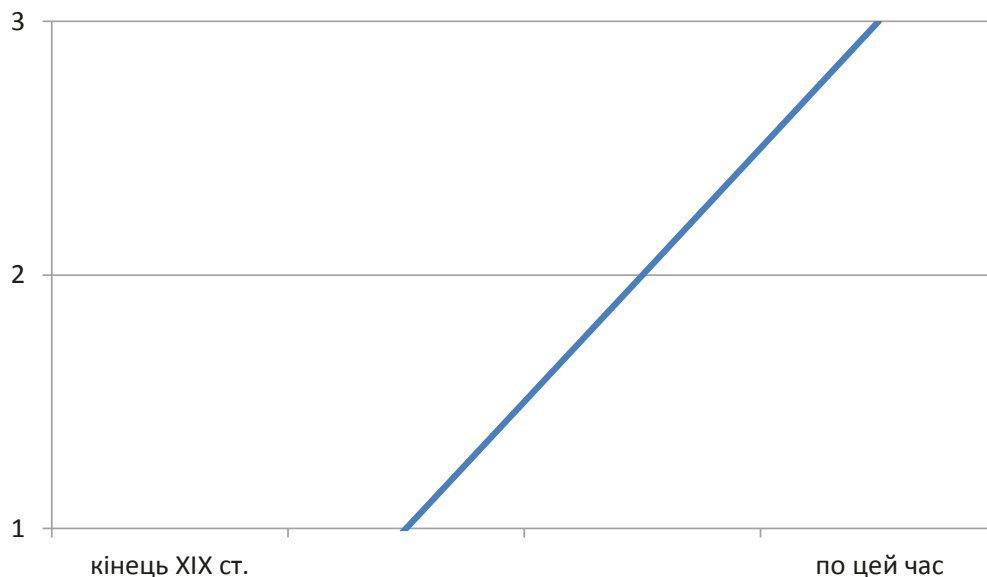


Рис. 4. Періоди розвитку ДН

У вітчизняній і закордонній літературі опубліковано багато статей, методичних розробок, монографій та інших матеріалів, які стосуються досліджень розвитку навчання на відстані на трьох етапах його розвитку, наприклад, у світовому масштабі [9], в окремій країні [16], навчальному закладі [15] або організації [18], але на жаль не відображено розвиток ДН у системі початкової освіти.

Проаналізувавши розвиток ДН у світовому вимірі зупинимося більш детально на вітчизняній теорії та практиці.

- Розвиток ДН в Україні, на думку Н.В. Жевакіної [4, с. 94] підвищення рівня освіченості населення та якості освіти;
- підвищення соціальної та професійної мобільності населення;
- реалізація потреби населення в освітніх послугах;
- формування єдиного освітнього простору.

Треба зазначити, що в Україні, де впровадження ДН почалося з 2000 року, вже є певні позитивні результати. Так, із усієї кількості освітніх установ держави особливо слід відмітити два заклади національного рівня, що займаються активним пошуком поєднання теоретичного та практичного аспектів дистанційної освіти. Це Український центр дистанційного навчання при Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» та створений в 2002 р. Навчально-науково-виробничий комплекс «Академія дистанційної освіти».

Центр ДН при Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» за період свого існування виконав великий обсяг роботи з впровадження дистанційної освіти в Україні [5, с. 137]. Крім підготовки нормативної бази, центр успішно розробляє такі напрямки, як створення і впровадження дистанційних технологій навчання, розробка дистанційних курсів та їх кадровий супровід, а також адаптація інформаційно-навчальних програмних засобів. Один з напрямів діяльності Центру – підготовка координаторів ДН та розробників дистанційних курсів за модульною програмою «Дистанційні технології освіти».

Практичним внеском у розвиток дистанційної системи в Україні стала розробка Українським центром спільно з Міністерством освіти і науки України Концепції розвитку системи дистанційної освіти. Згідно Концепції головною метою створення системи стало забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів різних соціальних груп населення України.

Зазначений документ містить концептуальні засади створення системи ДН, у ньому сформульовано основні завдання системи дистанційної освіти в Україні [10].

Український центр дистанційної освіти (з 2004 р. Український Інститут інформаційних технологій в освіті – УІТО) було створено з метою координації системи дистанційної освіти в Україні (директор – І. Малюкова). У 2006 р. УІТО підготував понад 120 фахівців ДН, уклав договори про співробітництво в галузі ДН з багатьма ВНЗ України.

У 2004 р. затверджено Положення про дистанційне навчання [14] в якому закріплено систему дистанційної освіти в Україні, розписано функції центрів дистанційної освіти – від локального до головного, принципи організації управління системою.

Положення подає перелік організаційних форм діяльності при ДН та повністю описує їх функціональність.

Активно останнім часом розвивається й такий важливий напрям як створення дистанційних курсів. Це досить складний вид діяльності, що вимагає певного рівня знань і кваліфікації. Українськими розробниками в рамках центру було створено понад 60 навчальних курсів. Метою створення в Україні Навчально-науково-виробничого комплексу «Академія дистанційного навчання» стало комплексне впровадження дистанційної форми навчання та забезпечення процесу навчання держслужбовців, викладацьких кадрів і керівників підприємств та організацій на базі нових інформаційно-освітніх технологій, а також реалізація сучасної стратегії ефективної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для системи держуправління, освіти та економіки. До складу комплексу входять найбільші академічні та виробничі центри України. Серед них Національна Академія держуправління, Національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Національний аерокосмічний університет «ХАІ», Національна академія податкової служби, видавництво «Міленіум» та ін.

Досить активно розвивають нову для себе форму організації навчального процесу українські ВНЗ. Так, наприклад, Сумський університет запрошує на навчання студентів за спеціальностями: «економіка підприємництва», «інформатика». З 2004 року університет здійснює набір студентів на спеціальність «інженерна механіка». Міжнародний університет фінансів пропонує отримати другу вищу освіту за спеціальностями «фінанси», «банківська справа», «облік і аудит».

Прикладом успішно діючої системи ДН є проект «Українська система дистанційного навчання» [19], в розробці якого беруть участь фахівці Львівського інституту менеджменту. Незважаючи на певні досягнення по впровадженню в освітнє середовище України нової форми навчання, практично всі українські ВНЗ пропонують її тільки при перепідготовці. Активне входження України в Болонський процес та просування до західних стандартів в освіті дозволяє сподіватися на зміну ситуації, що склалася з використанням дистанційної форми навчання.

Широке впровадження в Україні системи дистанційної освіти передбачає наявність необхідного технічного оснащення, яке забезпечує передачу інформації в певному режимі. Цю функцію для українського сегмента виконує комп'ютерна система УРАН, яка здійснює високодинамічний пошук та розповсюдження інформації науково-освітнього характеру, організує доступ до світових електронних бібліотек, сприяє проведенню відеолекцій та відеоконференцій, забезпечує учбовий процес в рамках ДН. Комп'ютерна система об'єднує інформаційні науково-освітні ресурси 80 університетів та наукових установ [12].

Аналіз розвитку ДН показав, що Україна активно просувається шляхом впровадження в освітню систему нових форм навчання, серед яких дистанційні технології. Стан цієї роботи свідчить про те, що багато ВНЗ та установ, які застосовують цю форму організації навчального процесу, стикаються з реальними перешкодами. Серед них – недосконалість нормативно-правової бази, що регламентує цей вид діяльності, а часто і відсутність необхідних законодавчих актів, труднощі з фінансуванням, суттєве відставання українських телекомунікаційних систем передачі інформації, відсутність чіткої координації всіх учасників освітнього ринку, що призводить до розпорошування інтелектуальних, матеріальних і фінансових коштів та суттєво стримує поступальний розвиток нової прогресивної форми навчання.

Список використаних джерел

1. Асоціація УРАН. Загальні відомості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uran.net.ua/~ukr/frames.htm>
2. Бессалова Т.В. Можливості та перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні / Т.В. Бессалова // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – К., 2012. – Вип. 60. – С. 597 – 600.
3. Волов В.Т., Волова Н.Ю., Четырова Л.Б. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, Л.Б. Четырова. – Самара: Рос. Академия наук, Самарский научный центр, 2000. – 137 с.
4. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: Дис... канд. наук: 13.00.04 - 2009. – 271 с.
5. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: ВД «ІнЮре». – 2003. – 416 с.
6. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>
7. Згуровський М.З., Сидоренко С.І., Холмська Г.Д. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій. Перший досвід технічного університету / М.З. Згуровський, С.І. Сидоренко, Г.Д. Холмська. – К.: Наук. думка. – 2003. – 188 с.
8. Карпенко М.П. Единое образовательное пространство: проблемы организации и технологии / М.П. Карпенко // «Вузовские вести». – 1998. – № 8. – С. 6 – 7
9. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід / Г.О. Козлакова. – К.: ВЦ «Просвіта», 2002. – 230 с.
10. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

11. Марцинковский И.Б. Высшее образование на современном этапе: тенденции и проблемы. Образование в мире на пороге XXI в. / И.Б. Марцинковский. – М.: НИИТИИП, 1991. – 99 с.
12. Мережа УРАН. Загальні відомості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uran.net.ua/~ukr/net-org.htm>
13. Періоди розвитку дистанційного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/ilias3/data/ilias376/lm_data/lm_1128/Theme%204.3.htm
14. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>
15. Daniel J. The Open University of Great Britain / J. Daniel // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 598 – 620.
16. Kristovska I., Ivanova I. Open and Distance Learning in Latvia / I. Kristovska, I. Ivanova // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 375 – 388.
17. Peters O. Theoretical aspects of correspondence instruction, In O. Mac Kenzie and E. Christinsen (eds) «The Changing World of Correspondence Study» / O. Peters. – University Park, Pa. And London: Pennsylvania State University, 1971. – P. 19 – 34.
18. Salopek M. Open University of British Columbia / M. Salopek // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 389 – 407.
19. Ukrainian distance learning system [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.udl.org.ua/>

The paper analyzes the main stages in the development of distance learning in educational theory and practice.

Key words: *controlled from distance education, controlled from distance teaching, controlled from distance technologies, distance learning, information technologies.*

УДК 371.3:378.147

Нічишина В. В.*

ПРО ЄДНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЦЕСІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребами суспільства у підготовці фахівців, які б відповідали потребам здійснення інтегративних тенденцій у всіх сферах людської діяльності, могли б здійснювати комплексні дослідження, розглядати складні об'єкти діяльності як цілісні явища. Стаття містить аналіз науково-педагогічної літератури щодо з'ясування оптимального співвідношення процесів диференціації та інтеграції в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів. Перспективним способом розгортання інтеграції в навчальному процесі вищої школи може бути формування дидактичної системи предметно-інтегративного типу.

Ключові слова: *диференційоване викладання навчальних предметів у вищій школі, інтегративні тенденції в навчанні студентів, протиріччя між інтеграцією та диференціацією в навчальному процесі, єдність процесів диференціації та інтеграції в освіті, способи розгортання інтеграції в єдності з процесами диференціації в педагогічній практиці, оптимальне співвідношення диференціації та інтеграції в освіті, ефективні форми реалізації процесів диференціації та інтеграції в освіті.*

Одним із найважливіших протиріч, притаманних сучасному стану вищої педагогічної школи є протиріччя між інтеграцією та диференціацією в навчанні студентів, яке виявляється перш за все у тому, що предметно-диференційована побудова навчального плану не відповідає

* © Нічишина В. В., 2012

необхідній орієнтації навчання майбутніх вчителів на кінцеві результати. Іншими словами, маємо протиріччя між необхідністю інтеграції знань навчальних предметів відносно кінцевих цілей навчання і виховання у вищій педагогічній школі і диференціацією їх викладання.

Аналізуючи шляхи вирішення питання співвідношення процесів диференціації та інтеграції в підготовці вчителів у науковій літературі, ряд дослідників (С. У. Гончаренко, Ю. Жидецький, В. Р. Ільченко, Я. Кміт, І. М. Козловська, Н. Т. Костюк, Р. З. Мустафіна, Н. В. Нетребко, Г. Ф. Семенюк, О. Сергеев, Я. Собко, А. Усова, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович, І. П. Яковлев) зазначають, що при всій важливості і необхідності інтеграції суперечливий характер розвитку певної дидактичної системи не дозволяє абсолютизувати, перетворювати інтеграцію в єдиний засіб розвитку.

На думку Н. Т. Костюк [8, с. 32], один з найважливіших проявів суперечності структури сучасного наукового знання складає єдність протилежностей диференціації і інтеграції.

В основному, всі дослідники наголошують на тому, що інтеграція і диференціація – це дві сторони єдиного процесу пізнання, категорії об'єктивні, і розглядати їх потрібно у взаємозв'язку, розвиваючи одну із сторін, пам'ятати, що і інша знаходиться в русі, в розвитку.

Диференціація – це неминучий прогресивний процес в розвитку наукового пізнання. Проте потреба комплексного осмислення світу, пошук більш глибоких зв'язків між окремими явищами об'єктивної дійсності, виявлення взаємних відношень між різними структурними рівнями матерії приводять до взаємодії та взаємопроникнення наук, до інтеграції наукового пізнання.

Н. Т. Костюк [8, с. 33] наголошує на тому, що при осмисленні об'єктивних основ диференціації і інтеграції необхідно враховувати ту обставину, що їх єдність є відображенням не тільки матеріальної єдності світу і його різноманіття, відображенням аналітичних і синтетичних тенденцій, підходів в пізнанні, але й прийняти до уваги ту обставину, яка не завжди враховується, що вони відображають єдність одиничного, особливого і загального. Диференціація знання в значній мірі визначається необхідністю відображення специфічності, особливості об'єктів пізнання, тоді як протилежна їй тенденція – інтеграція – відображає необхідність вичленовування спільності досліджуваних об'єктів. Але аналогічно до того як в об'єктивній дійсності загальне не є щось абсолютно протилежне одиничному (специфічному), а виражається в ньому і через нього, так і в пізнанні – диференціація проявляється через інтеграцію, і навпаки.

На основі цього автори зазначають, що розкрити сутність процесів інтеграції в сучасному знанні можна лише в єдності з прямо протилежними їм процесами диференціації. Специфіка такого системного дослідження полягає в тому, щоб знайти оптимальне співвідношення взаємовиключаючих підходів інтеграції і диференціації до вивчення складних об'єктів.

Н. Т. Костюк [8, с. 34] вважає, що межі між диференціацією і інтеграцією достатньо рухливі і їх єдність не виключає того, що на різних етапах розвитку наукового знання переважали то процеси диференціації, то процеси інтеграції.

На думку Р.З. Мустафіної [12, с. 16-18] забезпечення правильного поєднання, доцільного співвідношення диференціації і інтеграції є основою стратегії наукового пошуку в області пізнання явищ життя.

Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах навчання студентів у вищій школі неоднакове. Диференціація відіграє провідну роль переважно на перших етапах навчання. Інтеграційні процеси мають місце лише на досить високому рівні диференціації знань. В наші дні інтеграція набуває вирішального значення і стає домінуючою тенденцією навчального процесу [11, с. 17-18].

Процес інтеграції вимагає вміння комплексно застосовувати знання з різних навчальних дисциплін. Результатом процесу диференціації є виділення нових навчальних дисциплін. Ці дві протилежні тенденції є одним із проявів діалектичного характеру розвитку наукового пізнання. Оскільки природа – це єдине взаємозв'язане ціле, то і навчальні дисципліни можуть

прогресувати в єдності і взаємозумовленості, тобто при всій своїй багатогранності є єдиною системою наукових знань [17, с. 78].

Тому, на думку ряду авторів (Н.П. Депенчук, С.Б. Кримський, Н.П. Костюк, В.В. Моштук), поширення інтеграції і диференціації в їх єдності є закономірним та необхідним і для розвитку освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема.

Невід'ємною ознакою диференціації в освіті є предметний підхід до знань, а інтеграції – системний [6, с. 24].

Дослідники питання про співвідношення процесів інтеграції і диференціації в освіті (С.У. Гончаренко, Г.Ф. Семенюк, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, І.Б. Новак) вважають, що науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією є одним з ефективних шляхів перебудови існуючої предметної системи навчання.

На думку Г.Ф. Семенюк [13, с. 13] диференціація має бути пов'язана із збільшенням значення окремих дисциплін і перетворенням їх у самостійні навчальні предмети. В результаті оберненого процесу до диференціації – інтеграції, взаємопроникнення частин одна в одну повинно відбуватися наповнення освіти новим змістом відповідно до визначених цілей. Інтеграція має спостерігатися тоді, коли зменшується педагогічна значущість деяких навчальних предметів, і вони органічно включаються у споріднені дисципліни.

Відзначаючи, що інтеграція і диференціація – це взаємообернені процеси, Ю. М Колягін [7, с. 24] наголошує, що вони взаємодоповнюють діалектично рівноважний стан цілісної системи будь-якого рівня. І саме тому, на думку автора, в ідеалі на всіх ступенях освіти потрібно прагнути до створення системи, яка б поєднувала ідеї інтеграції і диференціації.

Аналіз вирішення питання про способи розгортання інтеграції в єдності з процесами диференціації в педагогічній практиці з метою подолання ізольованості викладання навчальних дисциплін дав можливість виділити наступні тенденції:

- реалізація міжпредметних зв'язків в межах традиційної предметно-диференційованої системи навчання;
- побудова такої дидактичної системи, яка передбачала б об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет;
- реалізація предметно-інтегративної системи навчання.

Кожна з цих тенденцій об'єднує в собі ознаки інтеграції та диференціації. Проаналізуємо кожен з них з точки зору з'ясування питання про оптимальне співвідношення процесів диференціації та інтеграції у процесі навчання майбутніх вчителів.

Наслідки функціонування традиційної предметно-диференційованої системи навчання на сьогоднішній день полягають у тому, що в результаті тривалого вивчення студентами диференційованих навчальних курсів отримуваним знанням так і залишаються розрізненими відомостями, штучно розчленованими за предметною ознакою. В результаті студент не сприймає цілісно навчальний матеріал.

Потреба подолати вказану суперечність привела свого часу до активного пошуку міжпредметних зв'язків, до спроб їх використання в диференційованому навчанні.

Доцільність та необхідність виділення міжпредметних зв'язків обґрунтовує в науковій літературі ряд авторів (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Ю.А. Самарін, А.В. Усова). Вони вважають, що засвоєння змісту освіти неможливе без урахування міжпредметних зв'язків – одного з найважливіших критеріїв добору та координації навчального матеріалу в програмах споріднених дисциплін і наголошують на тому, що формування спільної системи знань про світ, яка відображає взаємозв'язок різних форм руху матерії є однією з основних освітніх функцій міжпредметних зв'язків. Ю.А. Самарін бачить в міжпредметних зв'язках засіб формування гнучкої та продуктивної системи знань, Б.Г. Ананьєв вважає міжпредметні зв'язки засобом формування узагальнених способів дій. Окрім освітнього та виховного значення зв'язки між предметами виконують розвиваючу функцію, яка є важливою для всебічного гармонійного розвитку особистості студента. При здійсненні міжпредметних зв'язків відбувається форму-

вання вмінь творчої діяльності – самостійно переносити знання і вміння в нову ситуацію, бачити нову проблему в знайомій ситуації, встановлювати нові функції об'єкта. Ефективне перенесення знань та вмінь студентів в нові умови навчальної діяльності забезпечує застосування пошукових методів навчання, проблемно-пізнавальних задач, елементів дослідження.

Ряд авторів обґрунтовує ефективні форми реалізації міжпредметних зв'язків, серед яких узагальнюючі уроки, комплексні семінари, уроки-лекції [4, с. 45]; інтегровані уроки [10, с. 43]; повторювально-узагальнюючі уроки по темі, уроки застосування і закріплення умінь і навичок, ввідні уроки; бінарні та інтегровані уроки, інтегративні дні [18, с. 37–38]; інтегративний тиждень [5, с. 87].

Ю.М. Колягин [7] і В.Н. Максимова [9] розрізняють такі міжпредметні уроки:

- уроки з елементами міжнаочних зв'язків – використовуються для розкриття окремих прикладних питань теми уроку, для їх конкретизації в інших курсах;
- уроки, які включають міжпредметні зв'язки як органічну складову частину всього змісту теми;
- уроки, спеціально організовані повторювально-узагальнюючі, на яких конкретизуються знання учнів з різних предметів з метою розкриття, доведення загальних законів і принципів.

Т. Якимович і Я. Собко [18, с. 37-38] характеризують бінарні та інтегровані уроки. На думку авторів, методика бінарного уроку відрізняється від методики традиційного тим, що урок з однієї теми проводять два викладачі, етапи такого уроку не ізольовані один від одного, а органічно поєднані. Особливість інтегрованих уроків полягає в тому, що один викладач водночас застосовує навчальний матеріал споріднених тем з кількох предметів. Автори також пропонують для демонстрації взаємозв'язку навчальних предметів, їх взаємодії та можливості практичного застосування здобутих знань проводити інтегративні дні – навчально-виховні заходи, призначені для інтеграції змісту знань з різних предметів на основі поняття чи групи понять.

М. Г. Іванчук [5, с. 87] наголошує на можливості “злиття” навчального матеріалу в значні блоки з наступною зміною структури навчального дня. Автор вважає, що зближення таких блоків у часі може привести до такої форми організації навчального процесу як інтегративний тиждень.

Проте С.У. Гончаренко і І.М. Козловська [2, с. 10] вважають, що в межах предметно-диференційованої системи навчання міжпредметні зв'язки можуть розглядатися лише як взаємообмін інформацією між окремими галузями знань і на певній стадії вичерпують свої можливості, їх застосування стає все менш ефективним і більш формальним.

На думку І.Д. Зверева, В.Н. Максимової [4, с. 17-20], Ю. Стиркіної [16, с. 76] ідея міжпредметних зв'язків в межах предметно-диференційованої системи навчання в більшому степені розвивається по лінії координації навчальних предметів, на основі спільності їх навчально-пізнавальних цілей. В результаті багато з них відображені фрагментарно і стосуються окремих, а іноді і випадкових зв'язків. На думку Ю. Стиркіної [16, с. 76] спроби впровадити координаційні програми у систему освіти довели неможливість формування повної і різнобічної системи міжпредметних зв'язків.

Прихильники другого способу розгортання інтеграції в навчальному процесі (Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, Ю.І. Дик, М.Г. Іванчук, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, Н.В. Нетребко, А.А. Пінський, Г.Ф. Семенюк, В.К. Сидоренко, Я.М. Собко, А.В. Степанюк, В.В.Усанов) вважають, що проблему обмеженості, односторонності міжпредметних зв'язків можна вирішити шляхом побудови дидактичної системи за принципом об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет, в якому буде інтегрований об'єкт вивчення.

В цьому випадку інтеграція знань розглядається як процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного комплексу ідей, положень, умінь і навичок, такого навчального матеріалу, що набуває форми окремого предмету – синтезуючого курсу елементів з різних навчальних предметів.

М.Г. Іванчук [5, с. 80] вважає інтегровані курси з окремою програмою, плануванням та актуальними вимогами до них, зразками уроків основною формою цілісності знань про навколишній світ.

У науковій літературі ряд авторів (Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, Ю.І. Дік, Ю. Жидецький, Я. Кміт, І.М. Козловська, М.Т. Мартинюк, А.А. Пінський, О. Сергеев, Я. Собко, А.В. Степанюк, В.В. Усанов, В.А. Харитонов, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) виділяють декілька напрямів побудови інтегрованих курсів.

Я. Собко і Т. Якимович [18, с. 37] вважає, що інтегровані курси можуть будуватися за такими напрямами:

- одноцикловий бінарний інтегрований курс – взаємопов'язане вивчення двох одноциклових, переважно суміжних предметів двома викладачами за умов узгодження відповідного навчального матеріалу за обсягом та навчальним часом;
- різноцикловий інтегрований курс – взаємоузгоджене вивчення двох або кількох навчальних предметів, що належать до різних освітніх циклів (загальноосвітнього і спеціального);
- частково інтегрований курс – узгоджене вивчення окремих розділів і навіть тем із кількох навчальних предметів (ефективний для різноциклових предметів);
- синтезований курс – повне злиття кількох навчальних предметів.

Проте Ю.І. Дік, А.А. Пінський, В.В. Усанов [3, с. 45-46] наголошують на тому, що інтеграція навчальних предметів – далеко не механічна діяльність, а інтегрований навчальний предмет не є простою сумою окремих навчальних курсів. Цей процес вимагає суттєвої переробки змісту і структури навчальних предметів, посилення в них загальних ідей і теоретичних концепцій.

В.К. Сидоренко [14, с. 33] також зазначає, що, створюючи інтегрований навчальний предмет слід пам'ятати про те, що, об'єднавши два чи кілька навчальних предметів, можна порушити логіку і внутрішньопредметну наступність тієї дисципліни, на основі якої здійснюється інтеграція.

Окрім того, все це може зумовити зникнення якісної відмінності навчальних предметів як основ окремих наук. Ряд авторів (Ю. Жидецький, М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, Я. Кміт, І.М. Козловська, О.А. Комар, О. Сергеев, В.К. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) вважають, що у вищій школі повинні вивчатися фундаментальні наукові дисципліни, які історично довели доцільність свого існування і вивчення. Ні в якому разі не можна допускати вихолощення у вищій школі пізнання сутності фундаментальних наукових монодисциплін.

Тому, на підставі аналізу предметного та врахування можливостей інтегративного навчання ряд дослідників (С.У. Гончаренко, Ю. Жидецький, М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, Я. Кміт, І.М. Козловська, О.А. Комар, Р.З. Мустафіна, О. Сергеев, В.К. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, М.Г. Чепіков, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) вважає за доцільне формування дидактичної системи предметно-інтегративного навчання, яка б не відкидала диференціацію в навчанні, а доповнювала її на основі інтеграції, що більшою мірою ніж традиційне предметно-диференційоване навчання сприяло б вихованню широко ерудованої молоді людини, якій притаманний цілісний світогляд, здатність самостійно систематизувати наявні знання і нетрадиційно підходити до вирішення різних проблем.

Такий спосіб розгортання інтеграції не ламає традиційний набір фундаментальних навчальних дисциплін, дає можливість подолати наслідки ізолюваного їх вивчення та більшу ймовірність досягнення високого рівня якості знань студентів.

Цей спосіб розгортання інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів зумовлює розробку відповідних форм інтеграції знань, які досліджували ряд вчених (О.А. Абдулліна, Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, В.Р. Ільченко, С.Ф. Клепко, І.М. Козловська, Т.М. Мінгазов, Н.В. Нетребко, Н.А. Половнікова, Г.Ф. Семенюк, Я.М. Собко, А.В. Степанюк, Ю. Стиркіна, В.А. Харитонов).

Зокрема, С.У. Гончаренко [1, с. 2-5] вважає за доцільне включення до набору навчальних предметів, що вивчаються, на різних правах інтегративних курсів, покликаних, спираючись на основи фундаментальних навчальних предметів, систематизувати й узагальнювати розрізнені знання.

А.В. Степанюк, Т.В. Гладюк [15, с. 22] переконані, що на основі диференційовано засвоєних наукових фактів і понять (перший рівень цілісності знань) вивчення інтегративного курсу дасть змогу розглянути наукові поняття, теорії з різних боків, пояснити їх.

Таким чином, перспективними формами інтеграції знань у випадку формування системи предметно-інтегративного навчання можуть виступати інтегративні курси, інтегровані блоки знань, узагальнені комплексні системи знань.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Постметодика. – 1994. – №2. – С. 2-5.
2. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 9-18.
3. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. – 1987. – №9. – С. 42-47.
4. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в соврем. школе. – 1981. – 237 с.
5. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
6. Козловська І.М. Розвиток інтеграції та диференціації у формуванні цілісної системи знань учнів проф.-тех. шк. // Педагог проф. школи: Зб. наук. пр./ Редкол.: Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.І. Щербань. – К.: Наук. світ, 2001. – Випуск І. – 354 с.
7. Колягин Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 1989. – №3. – С. 52-57; 1990. – №9. – С. 28-31.
8. Костюк Н.Т. Интеграция современного научного знания. – 1984. – 221 с.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – 1988. – 125 с.
10. Молчанова Н.М. Недостатки, упущения вузовской подготовки будущего учителя // Межвузовский сборник науч. трудов «Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя, Казань. – 1988. – С. 40-46.
11. Моштук В.В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К. – 1991. – 164 с.
12. Мустафина Р.З. Интеграция в обучении как средство интенсификации подготовки учителя нач. кл.: Учеб.-метод. материалы к спецкурсу для студентов пед. вузов по спец-ти «031200 – Педагогика и методика нач. образ.» – Стерлитамак: Стер. гос. пед. ин-т, 2000. – 81 с.
13. Семенюк Г.Ф. Диференціація та інтеграція змісту освіти // Постметодика. – 1994. – №2. – С. 12-16.
14. Сидоренко В.К. Проблема актуальна, різнобічна (про інтеграцію навчальних предметів у педагог. теорії і практиці) // Рідна школа. – 1992. – №7-8. – С. 30-35.
15. Степанюк А.В., Гладюк Т.В. Інтеграція природничих дисциплін у школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 18-24.
16. Стиркіна Ю. Інтегровані курси в навчанні іноземної мови // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №2. – С. 73-79.
17. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
18. Якимович Т., Собко Я. До проблеми інтегративних форм навчання у професійних закладах освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 31-38.

The relevance of material presented in the article is conditioned to society's needs in training experts to meet the needs of integrative tendencies in all spheres of human activity, would carry out comprehensive researchs and consider complex objects as a holistic phenomenon. The article contains of an analysis of scientific and educational literature regarding clarification optimal value of processes differentiation and integration in the educational process of higher pedagogical institutions of education. A promising way to deploy integration in the educational process of higher school is formation of didactic subject-integrative type.

Key words: *differentiated teaching subjects in higher school, integrative traditions in teaching students, contradiction between integration and differentiation in the learning process, unity of the processes of differentiation and integration in education, ways to deploy Integration in unity with the processes of differentiation in teaching practice, optimal mix of differentiation and integration in education, effective forms of processes of differentiation and integration in education.*

УДК37.013.42:371.84(075.8)

Петровська К. В.*

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВИХ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті розглядається питання формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань. Зокрема, визначено ступінь розуміння предмета суспільно-нормативної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми на рівні взаємодії із соціумом, групою, індивідом. Обґрунтовано організаційно-методичне забезпечення цього процесу.

Ключові слова: формування, норми, суспільно-нормативна поведінка, учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання.

Соціально-економічні і політичні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, відбиваються на усіх соціальних групах, у тому числі на молоді.

Молодь – соціально-демографічна група з певними віковими особливостями, інтересами, цінностями і місцем в соціальній структурі суспільства. Це частина населення, що знаходиться у стадії соціалізації, включена в процес засвоєння системи норм, знань, умінь, навичок, що дозволяють людям функціонувати в якості повноправних членів того або іншого суспільства [3, с. 33-42]. Положення молоді, її роль в суспільстві, функції, види діяльності, потреби і соціально-психологічні властивості значною мірою визначаються характером соціально-політичного ладу, економічними стосунками, традиціями, конкретною історичною ситуацією. Поведінка молоді обумовлена як її положенням в суспільстві, так і характерними якостями, що властиві цій групі: психічною рухливістю, інтелектуальною мобільністю, переважанням емоцій над розумом.

Питання соціальної регуляції поведінки, засвоєння соціальних і формування особистісної системи норм молодих людей мають особливу значущість. Саме молодь представляє найближче майбутнє суспільства, найяскравіше виражає як його можливості, так і проблеми.

В Україні в складних соціально-економічних, політичних і морально-етичних умовах спостерігається девальвація колишніх і виникнення нових соціокультурних цінностей. Сучасна ситуація характеризується напруженістю громадського життя, відсутністю чітких моральних орієнтирів і цілеспрямованої державної політики в галузі виховання молоді. Це сприяє зростанню духовної невибагливості, моральної спустошеності, підвищеної тривожності, агресивності молодих людей, прояву у певній частині молоді відхилень у поведінці.

Серед причин і умов, що призводять до відхилень у поведінці слід виділити участь молоді в неформальних об'єднаннях. Неформальні молодіжні об'єднання – це добровільні об'єднання з вираженим особливим стилем життя, що виникають в результаті вільної ініціативи молодих людей, які об'єднуються за інтересами для спільного проведення часу, досягнення конкретних спільних цілей через певну групову активність, що виконують ряд соціальних функцій: пропозиція системи орієнтирів і стосунків; допомога в процесах формування незалежності, упевненості в поведінці і статусі, самоідентифікації і становленні “свого Я” [1]. Характерними особливостями неформальних молодіжних об'єднань є те, що вони організовуються на якийсь час, іноді спонтанно, і розпадаються, змінюються при зміні інтересів, складу або вікової специфіки членів.

Об'єднання соціально-ціннісної спрямованості (військово-патріотичні, спортивні, творчі групи (любителів театру, кіно, дизайну, клуби самодіяльної авторської пісні, театри-студії,

* © Петровська К. В., 2012

джаз-колективи), рольовики, аніме, брейк-данс, графіті, молодіжні екологічні рухи, рухи за збереження та оновлення історико-культурних пам'яток, соціально-політичні клуби тощо) надають молодим людям можливість спільного існування і діяльності, що дуже важливе для самостановлення і розвитку молодих людей. Проте, як вважає Ю. Максимова, тривале перебування цієї молоді на вулиці серед деградованих і кримінальних прошарків населення, поза впливом закладів освіти, порушення зв'язків молоді із сім'ями призводять до їх десоціалізації, формування в особистісній структурі негативних функціональних новоутворень, які детермінують соціально дезадаптовану поведінку [2].

Саме тому вивчення причин і закономірностей, що сприяють виникненню неформальних об'єднань, особливостей поведінки молодих людей, які беруть участь в них, а також пошук і вироблення форм і методів роботи з ними є сьогодні дійсно актуальними. Це вимагає комплексного міждисциплінарного підходу, використання досягнень суміжних наук, з різних сторін, з різною мірою глибини і деталізації вивчення проблеми.

Вагомий внесок щодо розвитку знань із проблем та основних тенденції формування дитячо-молодіжних організацій та об'єднань в Україні та різноманітних його аспектів на місцевому рівні внесли: О. Безпалько, А. Булавін, М. Головатий, В. Головенько, Н. Дупак, К. Журба, Н. Заверико, А. Корнієвський, М. Ковальчук, М. Окаринський, Р. Охрімчук, В. Прилуцький, М. Рожков, А. Трапер, Я. Цехмістер, А. Ходирев та інші. Вивчення саме неформальних молодіжних об'єднань – відносно нова проблема вітчизняних гуманітарних наук, яка інтенсивно вивчається. За останні роки з цієї проблеми найбільш численними є дослідження, що розкривають естетичні (Е. Раманаускайте), соціологічні (Д. Петров), соціально-керівні (Г. Іващенко), соціально-психологічні (Л. Шабанов) аспекти даного соціокультурного феномену.

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали М. Малютін, Д. Ольшанський, В. Лісовський, А. Яковлев, Ф. Штибіц та ін. Зокрема, вони наголошували на тому, що в період перехідного віку молодь віддаляється від своєї первинної групи – сім'ї, і входить у нову групу – неформальну. Дослідженнями причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як В. Куликов, Т. Шешокін, І. Ільїнський. У працях І. Башкатова, С. Гунько, Л. Завацької, І. Зверєвої, Л. Кобилянської, О. Карпенко, С. Косарецької, С. Левікової, О. Лісовця, Д. Ольшанського, О. Панагушиної, С. Харченко, С. Чернети та інших досить достатньо вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення, взаємодії з соціальними інститутами і формами суспільної свідомості, технології роботи соціального педагога з учнями – членами неформальних підліткових груп.

Слід зазначити, що незважаючи на те, що дослідженню неформальних груп молоді присвячений ряд серйозних робіт і монографій, об'єднання творчої спрямованості (причини виникнення, методи роботи) вивчені і висвітлені у вітчизняній педагогічній, соціально-педагогічній і психологічній літературі недостатньо глибоко. Окремим аспектам цієї проблеми присвячені лише розрізнені публікації і розділи в дослідженнях молодіжної субкультури. Саме тому, метою нашої статті є обґрунтування організаційно-методичного забезпечення процесу формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Теоретичний аналіз дефінітивного ряду понять “норма”, “відхилення”, “соціальна норма”, “поведінка”, “соціальна норма”, “нормативна ситуація”, “нормативна поведінка”, “ненормативна поведінка”, “суспільно-нормативна поведінка” дав змогу сформулювати визначення поняття “суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді”. Це поведінка, що відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятим нормам і принципам, як результат нормальної успішної соціальної адаптації особистості, що характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда, групи і правилами, вимогами навколишнього соціального середовища.

Суспільно-нормативна поведінка ґрунтується на певному рівні етичних знань, які є основою для практичного втілення їх у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в нормах, принципах і правилах, які конкретизують різні боки чи аспекти культури взаємин. Тому суспільно-нормативна поведінка передбачає знання норм моралі, правил міжособистісного спілкування, тактик і способів міжособистісної взаємодії, які сприяють установленню позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій, а також знання змісту цінностей, взірців поведінки, які орієнтують у виборі етичних дій.

Сформованість моральних знань, умінь і навичок запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо змісту суспільно-нормативної поведінки у взаєминах і сприяє здійсненню учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань свідомого вибору дій, які відповідають існуючим у суспільстві нормам.

Інформацію про моральні норми учнівська молодь отримує в сім'ї, на уроках, із засобів масової інформації тощо. Але цей процес здебільшого стихійний, не сприяє формуванню стійких переконань. У молодих людей під впливом різних чинників нерідко виникають хибні уявлення про моральні цінності. Тому необхідно надати цьому процесу системності, науковості, щоб сформувати надійні засади моральних цінностей.

Метою визначення ступеню розуміння учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань предмета суспільно-нормативної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми на рівні взаємодії з соціумом, групою, індивідом ми провели констатувальний зріз. У дослідження було залучено 323 молоді людини віком від 15 до 18 років, які склали 7 брейк-данс груп з різних міст України. Безпосередньо для аналізу використано результати анкетування і тестування 46 респондентів, яких відібрано з 323 за законом випадкових чисел.

Також у констатувальному експерименті приймала участь група експертів у кількості 10 осіб (2 заступника директора ЗОШ з виховної роботи, 2 соціальних педагога, 2 психолога, 2 класних керівника, 2 керівника гуртків за інтересами). Підготовка експертів до участі в дослідній роботі передбачала їх участь у засіданнях методичного об'єднання, де для них представлялись інформаційні матеріали з проблеми дослідження та проводились семінари, в ході яких експерти ознайомлювались з теоретичними і практичними аспектами дослідно-експериментальної роботи, технологією використання та заповнення діагностичних карток та ін.

В процесі проведення дослідження ми застосували наступні методики: метод індивідуального сфокусованого інтерв'ю (анкета була розроблена щодо специфіки нашого дослідження); методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості (дилеми Л. Колберга); метод експертних оцінок (діагностична картка "Визначення рівня знань учнівської молоді про способи прояву нормативної поведінки у взаєминах") [4, с. 46-66].

За результатами проведення зрізу можна констатувати, що учнівська молодь творчих неформальних об'єднань має певні знання щодо етичних норм, етичних аспектів поведінки; розуміє сутність поняття "суспільно-нормативна поведінка", досить критично оцінює її прояви у власній поведінці; однак значна частина учнівської молоді (17 / 35,5%) не досить чітко пояснює окремі поняття, взаємозамінює їх; окремі молоді люди (8 / 18,1%) відчують труднощі у оперуванні моральними судженнями, а відтак, це свідчить про недостатній рівень сформованості системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки.

Виходячи із цього, завданнями процесу формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань є: сформувати систему знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки, морально-етичних норм і правил поведінки; сформувати такі вміння як: оперування моральними судженнями та вміння вести конструктивний діалог на основі рефлексивності, емпатійності та толерантності. Реалізовувались ці завдання за допомогою форм та методів інформаційно-просвітницької та виховної роботи: тренінги, виготовлення та розповсюдження інформаційних матеріалів (листівки, буклети, лифлети), кінолекторії, агітбригади, етичні міні-театри.

Відомо, що соціально-нормативна поведінка ґрунтується на обізнаності з нормою та розумінні її змісту. Така інформація постійно трансливалася під час проведення тренінгу-семінару [5, с. 87-136]. Одна з найважливіших задач нашого тренінгу-семінару – це робота з когнітивними схемами та особливостями щоденної поведінки, яка вже існує в учасників. Інформаційна частина тренінгу (семінару) знайоме учасників з такими поняттями як “норма”, “соціальна норма”, “поведінка”, “стереотип” тощо. Тим самим ми не стільки прагнули розширити їх словниковий запас та кругозір, скільки – поєднати ці теоретичні знання з відпрацьованими під час тренінгу, за допомогою певних вправ, емпіричними.

Нами були розроблені і розповсюджені серед учнівської молоді творчих неформальних об'єднань інформаційні матеріали у вигляді листівок, пам'яток, буклетів, лифлетів тощо, у яких в доступній формі викладено інформацію щодо дотримання правил суспільно-нормативної поведінки. Тематика інформаційних матеріалів була різною, наприклад “Взаємодія з дорослими”, “Взаємодія з молодшими за віком”, “Елементарні правила поведінки”, “Афоризми про норми поведінки” [5, с. 62-70], що повідомляють про норми і правила поважливого ставлення до оточуючих. Буклети “Юристом можеш і не бути, але закон знати зобов'язаний” та “Словник нормативно-правових термінів” [5, с. 71-81] містили інформацію щодо окремих статей кодексу України про адміністративні правопорушення, недотримання яких є першим кроком на шляху до протиправної поведінки, та основні нормативно-правові терміни, що допоможуть усвідомити значення дотримання суспільних норм поведінки.

Також ми поширили серед учнівської молоді творчих неформальних об'єднань інформацію, що стосується безпосередньо їх захоплення брейк-дансом. А саме, ту інформацію, що допоможе їм грамотно побудувати тренувальний процес і досягнути значних висот у своїй улюбленій справі, не завдаючи шкоди як власному здоров'ю та розвитку, так і людей, що їх оточують. Це такі, як “Ти те, що ти їси” – поради стосовно того, що треба їсти до і після тренувань; “Методика побудови тренувань з брейк-дансу”, “Фізична підготовка до брейк дансу”, “Розминка у брейк дансі”. Значення, послідовність і правильність”, “Оптимальний вік для брейка”, де брейк-данс розглядається не лише як частина хіп-хоп культури, але і як засіб для гармонійного розвитку свого тіла і підтримки спортивної форми; “Десять заповідей батла”, що допоможе побудувати процес змагань батлу у відповідності до існуючих суспільних норм. У буклеті “Правила використання хіп-хоп одягу” повідомляється про те, що одяг у стилі брейк-данс буде актуальним лише тоді, коли ви тренуєтесь, змагаєтесь чи виступаєте. У всіх інших випадках дрес-код повинен відповідати ситуації.

Пізнавальне значення отриманої інформації зростає, коли вона доповнена фактами конкретної діяльності, відображеної в науково-популярному чи художньому фільмі. Перегляд таких фільмів як “Вуличні танці”, “Брейк Данс”, “Дворові танці”, “Крок вперед”, “Запалити світ” дав можливість продемонструвати реальну життєву історію, яка близька учнівській молоді творчих неформальних об'єднань; за відносно короткий проміжок часу показати наслідки тієї чи іншої поведінки головних героїв; визначити причинно-наслідкові зв'язки між подіями минулого та майбутнього у житті героїв; з'ясувати, як молодь бачить порушену проблему; сприяти усвідомленню важливості слідувати суспільним нормам поведінки, а також подати нову важливу для молодих людей інформацію.

Для підвищення ефективності роботи кінолекторію ми провели підсумкові заняття, які охоплювали запитання і відповіді з проблеми, переглянутих кінофільмів, анкетування щодо оцінки роботи кінолекторію і врахування потреб молоді. Цінністю обговорення після перегляду художніх фільмів було те, що учнівська молодь творчих неформальних об'єднань мала змогу висловити власну точку зору щодо побаченого і на основі тих знань та умінь, які вони вже мають, сформулювати власну думку щодо подій які відбувалися у фільмі. Обговорення проходило досить бурхливо, оскільки не всі погоджувалися з лінією поведінки, що обрали головні герої. Зокрема, деякі з молодих людей жваво обговорювали те, як би вони

самі вчинили, опинившись в подібній ситуації. Цікавим для учнівської молоді виявилось заключне колажування та малювання. У своїх роботах вони змогли висловити те, що вони не встигли під час обговорення. Загалом, можемо вважати проведену роботу ефективною, оскільки вона викликала інтерес та зацікавленість учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, спонукала їх до розуміння того, наскільки важливо слідувати соціальним нормам поведінки.

Формуванню системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки підпорядковувалася також і така форма діяльності як етичний міні-театр. Потужний виховний ефект театралізованих вистав, ігор зумовлений тим, що молодь у процесі співпереживання позитивним персонажам самостійно обирала зразок для наслідування, орієнтири власної поведінки. У своєму дослідженні ми використали один із напрямків етичного міні-театру – агітбригадний жанр, що є засобом виховання соціально-активної особистості. Учасниками таких агітбригад виступили волонтери з числа студентів, що навчаються на спеціальності “Соціальна педагогіка”. Вони підготували та показали розроблені нами сценарії агітбригад на такі теми “Поспішайте робити добро”, “Крок у майбутнє”, “Нове покоління обирає нове життя”, “Ми обираємо життя”.

Таким чином, агітаційно-пропагандистських ідей, художня інноватика допомогли донести до учнівської молоді творчих неформальних об'єднань основну ідею – формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки. Одночасно учнівська молодь творчих неформальних об'єднань, яка отримувала від своїх однолітків у цікавій формі теорію та статистику щодо проблеми суспільно-нормативної поведінки, сприймала її менш критично і набагато жвавіше, ніж якщо б це подавалось дорослими. Також, за висловленнями багатьох молодих людей, запропоновані інформаційно-просвітницькі матеріали містили нову інформацію, яка стала поштовхом до поступового зростання у молоді рівня морально-етичних знань, розвитку соціально цінних мотивів, формування саморегулятивних навичок, сталих способів вираження ставлення до інших, вироблення оптимальних способів взаємодії з оточуючими та способів творчого самовираження в соціально схвальній формі.

Список використаних джерел

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / Иван Павлович Башкатов. – М. : Информпечать, 2000. – 335 с.
2. Максимова Н. Ю. Методы изучения самооценки и уровня притязания несовершеннолетних осужденных / Н. Ю. Максимова // Психологическое изучение осужденных несовершеннолетних : учебное пособие. – Домодедово : ВИПК МВД СССР, 1991. – 171 с.
3. Отклоняющееся поведение молодежи : [краткий словарь-справочник] / Под ред. В. А. Попова. – Владимир : Изд-во ВГПУ, 1996. – С. 33-42.
4. Петровська К. В. Діагностика рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник] / Катерина Володимирівна Петровська. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2011. – 123 с.
5. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник] / Катерина Володимирівна Петровська / за заг. ред. доктора пед. наук, професора Г. В. Локаревої. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 200 с.

In the article they consider the problem of forming a system of knowledge and skills of social-standard behavior of students in creative informal associations. In particular, the author defines the degree of understanding the subject of social-standard behavior, awareness of how important standards are at the level of interaction with society, some group and an individual. Justified by the Organizational and methodological support of this process is substantiated.

Key words: formation, standards, social-standard behavior, students, creative informal associations.

УДК 37.048.4

Піддячий М. І.*

ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

У статті аналізуються досвід соціально-професійної орієнтації учнів, теоретичні засади їх гармонійного розвитку з врахуванням особистісної і суспільної значущості в умовах регіонального середовища.

Ключові слова: соціально-професійна орієнтація, соціально-економічне середовище, зміст освіти, конкурентоздатність, система, професійне самовизначення, ринок праці, професійні проби.

Підготовка підростаючого покоління до професійної діяльності, його соціально-професійна адаптація завжди була актуальною, але в даний час соціально-економічної нестабільності вона є надзвичайно гострою проблемою. Конфронтація, деформація економіки, кризові явища в духовному житті світового співтовариства стимулюють тенденції розвитку важко-вирішуваних для молоді ситуативних задач. У підростаючого покоління зростає агресія, невпевненість в майбутньому, в здобутті професії та наданні робочих місць для задоволення своїх соціально-життєвих потреб.

Перед суспільством кожної країни світу сьогодні стоїть завдання успішного подолання негативних соціально-економічних та культурологічних ситуацій. Їх позитивне вирішення пов'язане з формуванням високого рівня професійної мобільності, моральної впевненості і стійкості, максимальним використанням здібностей нових поколінь працівників. Оскільки пізнання завжди здійснюється через досвід життєдіяльності [1, с. 40] є необхідність порівняльного аналізу процесу створення умов для отримання досвіду соціально-професійної діяльності в різних країнах світового співтовариства.

Соціально-економічний сектор не обходиться без системного поповнення продуктивними силами з числа молоді. А вона в нинішніх умовах безробіття є найбільш уразливою, непередбаченою до нових вимог політичного та соціально-економічного буття.

Відзначимо важливість підготовки молоді до ефективного включення в майбутню соціально-професійну діяльність. Аналіз вітчизняної і зарубіжної практики засвідчує, що ця проблема розв'язується загальноосвітньою школою в процесі соціально-професійної орієнтації. Процес передбачає: спрямування особистості в систему соціальних і професійних відносин; врахування етапів розвитку та вікових особливостей; формування компетентностей, які дають їй можливість функціонувати в умовах «життєвого» середовища.

Профільна освіта в старшій школі Великої Британії пройшла тривалий і суперечливий шлях еволюції від елементарних форм світської освіти до комплексних, що свідчить про формування її як цілісної системи лише у ХХ столітті.

Сучасна британська система освіти має кілька магістральних напрямів навчання — загальноосвітній, професійний, технологічний, які здатні задовольнити попит найрізноманітнішого за інтелектуальним рівнем, потребами та інтересами контингенту школярів. Старша середня або післябазова освіта є здебільшого профільною і нерідко поєднується з професійною підготовкою школярів. Ця освітня ланка має певну схожість з різними організаційними формами професійного навчання в контексті національних освітніх систем західноєвропейських країн: а) здійснення в автономних навчальних закладах (Франція, Італія, Швеція); б) залучення до основної школи і функціонування у межах єдиного навчального закладу (Великобританія, Німеччина, Нідерланди, Швейцарія).

Різновидами старшої школи Великої Британії є об'єднана, граматична та сучасна школи. У старших класах найчастіше виокремлюють такі навчальні профілі, як гуманітарний, природ-

* © Піддячий М. І., 2012

ничо-науковий, технологічний, мистецький або художній. Кожна граматична школа пропонує, як правило, два відділення: гуманітарне та природничо-математичне. Децентралізований характер освітнього процесу дає можливість деяким школам за власної ініціативи вводити додаткові профільні відділення, а саме: технічне, економічне чи домоведення (у жіночих школах). Кожен з профілів включає підструктурні напрями: філологічний (англійська мова, нові іноземні мови, класичні мови), історичний, мистецтвознавство - входять до гуманітарного профілю; технічний, математичний, хімічний, біологічний - є складовими природничо-математичного профілю. Деякі граматичні школи, окрім теоретичних курсів, у навчальну програму ввели і практичні курси: медичні, комерційні, бізнесу. Об'єднана та сучасна школи - це фундамент для професійної підготовки, для якого характерне соціально-професійне орієнтоване навчання в старших класах (початкова форма - набуття певних виробничих навичок, вищий рівень - отримання певної кваліфікації).

Обов'язкова освіта включає навчальні заклади, які розрізняються за профілем і тривалістю навчання, рівнем підготовки, фінансуванням (приватні або державні), умовами і якістю навчання. До старших профільних шкіл з зовнішньою диференціацією належать також технічні, будівельні, технологічні, торгові, сільськогосподарські та інші коледжі. Деякі з них (20 в Англії і Уельсі) є вузько профільними, тобто такими, що спеціалізуються на одній або кількох галузях. Інші, враховуючи потреби місцевої економіки, здійснюють підготовку широкого кола спеціальностей.

Дотримуючись традиційності та консервативності поглядів, Британія водночас орієнтується і на ідеї, що можуть стосуватись: інтеграції матеріалу всередині самого навчального предмета; міжпредметних зв'язків, які охоплюють два і більше предметів; тематичного об'єднання матеріалу; об'єднання знань за головними поняттями та навичками, які вони формують; інтегрованих навчальних програм і блоків знань. Розвиток профільної освіти спонукав до осмислення та розробки теоретичних засад концепції профільної освіти.

Домінуючі тенденції в теорії і практиці середньої школи загострювали питання співвіднесеності загальної та профільної освіти. Цілісна концепція профільної освіти реалізується відповідно до власної *мети* (гармонійний розвиток особистості, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної загальноосвітньої профільної та початкової професійної підготовки; виховання самостійності та мобільності школяра, збагачення його духовного світу та реалізація творчого потенціалу); *завдань* (демократизувати навчання, забезпечуючи рівний доступ до освітніх можливостей; сприяти встановленню наступно-перспективних зв'язків усіх освітніх щаблів; поновлювати та збагачувати індивідуальні пізнавальні, професійні інтереси школярів, їхні нахили та здібності); *принципів* (варіативності, альтернативності та гнучкості, гуманізації, диференціації, інтегративності, цілеспрямованості, діагностики); *функцій* (компенсаторної, адаптивної, розвивальної).

Загальними принципами організації освіти для молоді 14/16 - 18/19 років (старша школа) у Великій Британії є її не обов'язковий характер; варіативність, що передбачає широкий вибір навчальних закладів, які надають освіту цій віковій групі; гнучкість в організації занять; професійна спрямованість, яка базується на кваліфікаційному підході до структурування змісту освіти.

Занурення в проблеми суті профільного навчання старшої школи у Великій Британії переконує в необхідності попереднього самовизначення школяра щодо профілюючого напрямку навчання. Необхідною умовою створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню школярів, є введення передпрофільної підготовки через організацію курсів з вибору та попередньої профорієнтаційної роботи. Передпрофільну підготовку можна визначити як систему педагогічної, психолого-педагогічної, інформаційної та організаційної діяльності, яка стимулює самовизначення учнів старшої школи щодо обраних ними профілюючих напрямів майбутнього навчання і широкої сфери подальшої професійної діяльності. Передпрофільна підготовка є необхідною умовою для повної реалізації системи профільної освіти у старшій школі. Саме тому серед багатьох принципів, на яких ґрунтується профільна освіта в старшій школі (наступності та безперервності, варіативності змісту і форм, диференціації, альтерна-

тивності і гнучкості), останнім часом актуальним вважається принцип ранньої діагностико-прогностичної практичної роботи, що так само має на меті виявлення здібностей школярів для їхньої обґрунтованої орієнтації на профіль навчання.

Тенденцією розвитку старшої профільної школи вважається інтеграція загальної та професійної освіти, що означає зникнення жорсткого розподілу між зазначеними напрямками, гнучке взаємодоповнення змісту, можливість переходу з одного напрямку на інший, перспектива отримання вищої освіти технічного характеру для молоді, що навчається на професійно-технічному напрямі.

Напрямами модернізації профільної освіти у старшій школі Великої Британії є рівний доступ до якості освіти, відкритість напрямів навчання, орієнтація на завтрашній день, співробітництво навчальних закладів з територіальною громадою.

Особливо актуальною в контексті старшої профільної школи є диференціація за проєктованою професійною траєкторією, оскільки навчання у ній постійно відбувається паралельно з соціально-професійною орієнтацією. Британська система освіти має ранній професійно-проєктувальний характер: спрямування учнів середніх і старших шкіл у профільних напрямках, що дає можливість планувати їхній майбутній професійний шлях, орієнтуватись на можливості реалізації задуманих планів, професійних мрій, набувати компетентностей. Поширеною практикою навчання в старших школах професійного профілю стало комбіноване навчання, яке передбачає чергування загальноосвітніх безпрофільних класних занять і роботи на виробництві замість трудового навчання в майстернях.

Ненадійність системи профільної освіти в старшій школі також визначається ступенем сформованості інтересів школярів та рівнем мотивації щодо отримання певного профілю (в умовах особистісно орієнтованого навчання).

Можна стверджувати, що у Великій Британії профілізація дає позитивний результат лише за умови єдності соціально-професійної орієнтації та фундаментальної освіти. У виборі конкретних активних методів соціально-професійної орієнтації в середній школі опираються на загальні закономірності та принципи навчання й виховання, насамперед на принципи свідомості, активності й самостійності учнів.

Зарубіжні вчені та практики у процесі соціально-професійної орієнтації значну увагу приділяють удосконаленню та розробці нових професійних проб, за допомогою яких проводиться професійне випробовування, яке моделює елементи конкретного виду професійної діяльності та сприяє свідомому та обґрунтованому вибору професії. Під час професійних проб: учням надають інформацію про конкретні види професійної діяльності; моделюють елементи різних видів професійної діяльності; визначають рівень готовності учнів до виконання професійних проб; забезпечують умови для якісного виконання професійних проб. Процес професійних проб передбачає актуалізацію отримання знань і розуміння виду професійної діяльності, формування початкових умінь і розуміння уявлень про себе як проба-перевірка, випробування властивостей суб'єкта професійної діяльності. При розробці та удосконаленні професійних проб використовуються напрацювання професора С. Фукуями, згідно з якими професійна проба є найважливішим етапом професійної орієнтації. Процес професійних проб необхідний учню для отримання досвіду в роботі, яку він обрав і намагається визначити, чи відповідає характер цієї роботи його здібностям та умінням. Диференціюються вони за віком учнів, рівнем готовності до їх виконання, за змістом, формами і методами. Вони включають комплекс теоретичних і практичних знань, які моделюють основні характеристики предмета, завдання, умови і знаряддя праці, ситуації з виявлення професійно важливих якостей, що дає учням можливість аналізувати власні можливості в опануванні професії. Їх ефективність залежить від об'єктивних (структура, зміст, умови проби) та суб'єктивних (фізіологічні, психологічні) факторів.

Програми професійних проб розроблені згідно з вимогами професій. Здійснюються вони двома етапами: підготовчий (виділення діагностичної і навчальної складової) та практичний. Програма та зміст підготовчого етапу забезпечує зв'язок професійних проб з основними

компонентами професійного самовизначення. Практичний етап проби складається з трьох напрямів і трьох рівнів складності. Перший рівень вимагає від учнів сформованості професійних умінь, достатніх для реалізації на рівні виконання. Другий рівень має виконавчо-творчий характер, в ньому передбачаються елементи раціоналізації професійної діяльності. Третій рівень вимагає від учнів планування своєї роботи, постановки мети, аналізу результатів професійної діяльності.

Інтеграція технологічного, ситуативного і функціонального аспекту дозволяє створити цілісний образ професії [4]. Технологічний аспект характеризує операційну сторону професії і дає змогу виявити рівень оволодіння учнями певними професійними вміннями. В завдання цього аспекту входять вправи з відпрацювання прийомів роботи знаряддями праці, які використовуються в певній професії. Особливістю змісту цих завдань є відтворення предметної сторони професійної діяльності. Ситуативний аспект відтворює змістову сторону професійної діяльності та відзначає предметно-логічні дії, які в неї входять. Виконання цих завдань потребує від учнів певних осмислених дій на основі досвіду і знань, отриманих в процесі підготовки до виконання проби. Функціональний аспект відтворює структурно-функціональну сторону професійної діяльності. Його завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності в цілому і активізують потреби, установки, цілі, мотиви, що впливають на напрям професійної діяльності. Щоправда досягти оптимального задовільного внутрішнього стану в результаті професійних проб без додаткових занять неможливо. Для учнів, які успішно пройшли професійні проби, зацікавились і бажають поглибити свої знання, вміння і навички в конкретному професійному напрямі, можуть організовуватись заняття в позаурочний час. Розглядаючи професійну пробу як завершальний цикл конкретних дій, передбачаються її діагностичні і навчальні можливості. Крім того, професійна проба, що моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, яка обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного вибору [5, с. 11].

Професійні проби можуть входити в структуру уроку або здійснюватися в позаурочний час, проводитись індивідуально або в групі учнів. Під час проведення проб школярі VIII – XI класів пробують свої можливості за типами професій: людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-знакова система, людина-художній образ. Послідовність проб така. Спочатку проводять професійні проби, які відносяться до певної сфери професійної діяльності з предмета праці. Потім пробуються сили в наступній групі, яка складається теж з п'яти проб, що відрізняються від першої метою, засобами, знаряддями праці. Кожен учень випробовує себе в усіх видах професійної діяльності, що допомагає йому максимально проаналізувати свої здібності, можливості, потреби відповідно до особливостей і вимог професійної діяльності. Акцентуємо увагу ще на одному аспекті, що впливає на похибку психолого-педагогічних рекомендацій – консультант у процесі бесіди має уточнити минулий досвід учня, який міг вплинути на його професійні наміри. Беручи до уваги тільки високі бали з тих чи інших сфер діяльності, консультант може дати не правильні рекомендації. Інтерпретація отриманих результатів – складний і неоднозначний процес, що потребує відповідної кваліфікації і навичок. [6, с. 50].

У професійній пробі як завершальному етапі конкретних дій передбачаються діагностичні і навчальні можливості. Вона моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, що обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного самовизначення.

Особливого значення набуває оцінка здатності особистості до вибору професії, оскільки під час психолого-педагогічного процесу, який пов'язаний з розвитком, а отже, і зміною особистості, виникає необхідність оцінки його результативності, простежуючи при цьому динаміку та здійснюючи регулювання, корекцію та прогноз найважливішого життєвого процесу – професійного самовизначення. Розвиток професійного самовизначення учнів стимулює в їхній свідомості зміни, які обумовлені: розвитком умінь самоаналізу, накопиченням допрофесійного і професійного досвіду; можливістю формування здатності особистості вибирати професію, яка відповідає її інтересам, можливостям, здібностям і запитам сучасного ринку праці. Здатність особистості до вибору професії розглядається як динамічна характеристика професійного

самовизначення і її зміни дають змогу проаналізувати динаміку адаптації в професії, а учню – виявити адекватність власних можливостей до вимог професійної діяльності.

Здатність особистості обирати професію оцінюється за допомогою образів-регуляторів, а також уяви про три компоненти «образу «Я»»: когнітивний – «я знаю»; емоційно-оцінювальний – «я відношусь»; поведінковий – «я дію». Крім того, кваліфікація професій за ознаками професійної діяльності включає технологічні, соціально-психологічні та емоційно-вольові характеристики [3] за допомогою яких в процесі оцінювання учень аналізує присутність ознак професійної діяльності в професійних пробах і визначає їх прийнятність та адекватність своїм можливостям та інтересам.

Отримуючи кількісні показники оцінки здібностей до вибору професійної діяльності за допомогою методу інтересів, розробленого професором С. Фукуямою. Методичним інструментом є вдосконалений Ф – тест. При визначенні здатності до вибору професії використовуються дані учня та експертні оцінки батьків, учителів і друзів. Оцінка здатності визначається на основі кількісних показників: індексу самоаналізу; індексу аналізу професій; показників характеристик-вимог. На основі індексів визначається показник здатності до вибору професії. Вірогідність отриманої оцінки здатності до вибору професії підтверджується обчисленням показника відповідності обраної професії схильностям та можливостям учня [2, с. 14].

Перехід до нового соціально-економічного устрою зумовлює зміну ролі людини в соціально-трудої сфері та господарській системі суспільства, перегляд вимог до неї як до особистості, так і до фахівця. Значущими стають такі особистісні якості людини-фахівця як моральність, комунікативність, інтелектуальність, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, соціально-професійна мобільність, схильність до комерційного ризику, здатність приймати самостійні рішення і нести за їх відповідальність тощо. У системі господарювання виокремлюються особистісні складові – ініціативність, стимулювання людських можливостей та творчих здібностей, створення умов для побудови соціально-професійної траєкторії. Відповідно можливості та зусилля системи загальної середньої освіти, територіальної громади, батьків переорієнтовуються у напрямі адаптації учнів до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для розвитку і формування особистісних якостей і цінностей.

Список використаних джерел

1. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант; пер. с нем. Н. Лосский. – М. : Мысль, 1994. – 592 с. – (Философское наследие).
2. Кон И. С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива) / Игорь Семенович Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; [под ред. Л. Н. Прокопенко] // АПН СССР. – М. : Педагогика. – 1988. – 301 с.
4. Научные основы трудового обучения: сб. / [сост. А. Б. Дмитриев]. – М. : Педагогика, 1970. – 229 с.
5. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка в інформаційно-технологічному суспільстві / Нелля Ничкало // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали ІV міжнар. наук.-прак. конф. – Хмельницький, 2007. – С. 88 – 94.
6. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях рынка труда / С. Н. Чистякова, В. П. Бондарев, Л. А. Дмитриева. – Кемерово, 2001. – 150 с.

In the article is analyzed experience of socially-professional orientation of students, theoretical principles of their harmonious development recognition personality and public meaningfulness in the conditions of regional environment.

Key words: *socially-professional orientation, socio-economic environment, maintenance of education, competitiveness, system, professional self-determination, labor-market, professional tests.*

УДК 378.044

Попович Н. М.*

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ

У статті проаналізовано зміст і структуру професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики. Обґрунтовано значення досвіду як соціально-детермінуючої підструктури особистості, виокремлено основні його компоненти. Визначено фактори, що ефективно впливають на формування професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця.

Ключові слова: досвід, структура, професійно-особистісний досвід, майбутній вчитель музики.

Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах культурного і духовного відродження України актуалізує вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів музики, значення професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця й спонукає до пошуку ефективних способів формування даного сутнісного інтегративного феномену.

Слід зазначити, що наукові дослідження професійно-особистісного досвіду, пов'язані, передусім із питанням теоретичних основ формування індивідуального досвіду (Є.Артем'єва, Т.Буякас, Т.Кириленко, О.Лактіонов, Ю.Стрелков, Н.Суркова); сутності досвіду як необхідної складової розвитку особистості (Р.Бернс, І.Бех, В.Войтко, Л.Виготський, А.Петровський, К.Платонов, С.Рубінштейн, Ю.Сенько, В.Тамарін, та ін.); специфіки опанування новими знаннями, вміннями й навичками на основі набутого досвіду (Л.Воробйова, Г.Коссак, В.Серкін, Т.Снегір'єва, О.Осницький, М.Холодна, І.Якиманська та ін.); впливу особистісного досвіду на формування професійної ідентичності вчителя (К.Тороп).

У дослідженнях В.Толстих, Р.Островського, В.Разумного, Р.Шульги досвід розглядається як вагома умова гармонізації елементів структури особистості на усіх рівнях.

Частково питання професійно-особистісного досвіду висвітлювалися і у працях, присвячених фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, де розглядалися: специфіка педагогічної діяльності вчителя музики (Л.Арчажніюк, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); сутність музично-педагогічної культури вчителя (К.Васильковська, А.Растрігіна, Р.Тельчарова та ін.); аспекти музично-виконавської підготовки (М.Давидов, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова та ін.); засвоєння музично-педагогічних знань (І.Малашевська, Н.Провозіна та ін.); взаємодію педагогічної і виконавської майстерності (В.Белікова, Д.Маркова, В.Москаленко та ін.).

Проте, науковий аналіз праць цих та інших авторів зумовлює висновок, що попри ґрунтовне дослідження ними означених питань, розробка проблеми формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики, змісту і структури досліджуваного феномену в сучасній педагогіці відсутня, разом з тим, вона є надзвичайно актуальною для теорії і практики професійної освіти.

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Згідно з компетентнісним підходом досвід розглядають як одну з основних підструктур особистості, що формується під впливом індивідуальних здібностей і соціальних факторів у процесі взаємодії з об'єктами довкілля.

Філософський словник тлумачить термін “досвід” як зміст (теоретичний чи чуттєвий), що суб'єкт знаходить у собі і поділяє на три рівні – фізичний, психічний та містичний [7, с.54].

Структура досвіду задається когнітивною, регулятивною і комунікативною підсистемами. Оскільки зв'язки між ними рухливі, організація досвіду має структурно-динамічний характер. Індивідуальний досвід розуміється не як сума різних знань, вмінь, навичок, а як інтегрована

цілісність, така, що має тільки їй притаманні ознаки й особливості. Останні формуються в процесі життєдіяльності, закріплюються у вигляді різних структурно-динамічних утворень, які забезпечують корисні результати життєдіяльності (О.М.Лактіонов).

Оскільки досвід формується у процесі життя людини, його значення і якісні характеристики не є однозначними і розрізняються залежно від процесу набуття. Тому в наукових дослідженнях виокремлюються різні його види, класифікація яких здійснюється за різними ознаками.

Так, основними складовими естетичного досвіду І.Зязюн визначає потреби, емоції та почуття, смаки, погляди, ідеали. Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу [1, с.75].

Поняття “досвід” вживається також у декількох аспектах: чуттєвий, теоретичний, практичний.

Чуттєвий досвід випадковий: він минув і не виключено, що в майбутньому з'явиться можливість набутти новий досвід, який не буде збігатися зі старим. Для того, щоб апостеріорне знання набуло загального та необхідного характеру, чуттєвий досвід необхідно підвести під апріорні форми знання, і таким чином пізнаються спеціальні закони емпіричних наук.

Теоретичний досвід має загальний і необхідний характер і містить відомості про внутрішні закономірності спостережуваних явищ. На цьому рівні ми одержуємо знання не тільки за допомогою досвіду, але й абстрактного мислення. Теоретичне знання включає систему понять, суджень, абстракцій, часткові й загальні теорії. Перевага теоретичного знання в тому, що воно дає знання сутності, загального, закону і може передбачити майбутнє.

Практичний досвід виникає як результат цілеспрямованого, перетворюючого впливу на зовнішню діяльність, іншими словами - це знання і вміння людини, що накопичуються у процесі практичної діяльності.

Необхідним моментом для розуміння сутності професійно-особистісного досвіду є розгляд особистості не як сталої, повністю сформованої системи.

У психології, так само як і в філософії зазначається, що особистість знаходиться в стані постійного пошуку руху вперед, дослідження власної цілісності, тобто активного буття (Б.Ананьев, Л.Божович, Н.Непомняща, А.Петровський, К.Платонов та ін.).

Саме особистісний спосіб життєдіяльності визначає власну життєву позицію в цілому та в різних видах діяльності, вибір та здійснення вчинків, що узгоджуються з суспільними нормами, інтересами інших людей, оцінка наслідків прийнятого рішення, творення власних ціннісних орієнтацій, вияв відповідальності та самостійності в плануванні й організації поведінки.

У процесі розвитку особистість набуває не лише досвід діяльності, виконання соціальних функцій, взаємодії з іншими людьми, але й досвід самовизначення, вибору позиції стосовно подій життя, людей, своїх вчинків, моральних й духовних цінностей і як наслідок досвід творення й вибору моделей власної поведінки.

Вищий рівень розвитку особистості та її досвіду виявляється у самовизначенні особистості стосовно життєвого шляху, вибору власної лінії, спрямованості життя. Цей процес також обов'язково передбачає формування уявлень особистості про себе, її оцінки, здібностей само-спостереження, самоаналізу й самореалізації.

Досвід є складовою розвитку, що визначає рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів життя.

З наукової точки зору, розвиток відбувається як розгортання, розкриття спадкових програм і перетворення генотипу в умовах середовища у фенотип як реальний організм. Для людини, як системи високого рівня організації, цей процес означає рух від природної біологічної до суспільної істоти. Розвиток людини відбувається насамперед шляхом її соціалізації – активного оволодіння і відтворення соціального досвіду у взаємодії з середовищем і різних формах життєдіяльності. Проте цей процес проходить суб'єктивно, оскільки активність кожної

людини у соціальних ситуаціях зумовлена її своєрідними особливостями. Тому розвиток людини як активного суб'єкта передбачає єдність двох протилежних процесів – соціалізації та індивідуалізації

У структурі досвіду психологи Л.Виготський, С.Леонт'єв, К.Платонов та ін., виокремлюють, з одного боку, знання, уміння й навички, набуті в процесі діяльності та спілкування, а з другого – чуттєвий досвід, своєрідні почуття, переживання окремих моментів, що залишили свій відбиток на внутрішньому світогляді людини. Залежно від логіки його розвитку цей феномен розглядається як сукупність знань, умінь й навичок, набутих на підставі спостережень, переживань, емоційних оцінок у процесі безпосередньої взаємодії особи із зовнішнім середовищем.

У зв'язку з цим методологічного значення набуває психологічна концепція досвіду як складової частини системи «особистість», що містить у собі звички, вміння, навички, знання (К.К. Платонов). Цілісність усієї системи забезпечується сукупністю внутрішніх та зовнішніх зв'язків її структурних елементів, їх ієрархією.

К.Платонов [5], у своїй концепції динамічної функціональної структури особистості виділяє досвід як одну з підструктур, що об'єднує знання, навички, вміння і звички, та характеризує індивідуальну структуру особистості. Автор вважає, що у чотири підструктури особистості (спрямованість, досвід, особливості психічних процесів та біопсихічні процеси) можуть бути покладені всі існуючі якості людини. Розкриваючи зв'язок структур свідомості, особистості і діяльності, він відзначає, що у досвіді людини проявляється динаміка форм відображення: від короточасних психічних процесів до стійких якостей особистості, а також динаміка рівнів розвитку способів діяльності.

Оскільки досвід входить як соціально-детермінуюча підструктура в ієрархічну структуру «особистість», він тісно пов'язаний з усіма іншими підструктурами. Так, на його формування суттєво впливають пам'ять, воля, емоції, почуття, мислення. У свою чергу, досвід позначається на вищій підструктурі особистості – її спрямованості, зумовлюючи прагнення, інтереси, ціннісні орієнтації. Таким чином, стає зрозумілим, що сформованість кожного елементу дає новий якісно високий рівень розвитку усієї системи.

І.Стародубцева [5] визначає два основні компоненти досвіду, пов'язані із знаннями, уміннями й навичками: пізнавальний компонент, що містить у собі знання, засвоєні на соціальних поняттях; комунікативно-діяльнісний – уміння й навички взаємодії особистості з людьми, навколишнім світом у різних видах діяльності, засновані на практичній готовності особистості до реалізації здобутих знань на практиці.

В.Іванов [2] у структурі досвіду виокремлює наступні компоненти:

- змістовний – відображений в уявленнях про життєві цінності, мовленнєвій комунікації і складає в уяві особистості модель соціальних стосунків;
- позиційно-оціночний компонент виражається через позицію особистості, її активність, самовизначення в повсякденному житті;
- функціональний – визначається стилем життя, який може або сприяти, або заважати повноцінному становленню особистості.

Л.Пастушенко виокремлює поняття “особистісно значимий досвід”, який, на думку автора є результатом і продовженням розвитку самосприйняття, рефлексії, самооцінки, самоконтролю, комунікативних здібностей й виникає на певній стадії розвитку самосвідомості. Основні структурні складові особистісно значимого досвіду, в тому числі й особистісні цінності, а також гуманістичні ціннісні орієнтації на перспективу визначаються розвиненою свідомістю і самосвідомістю, креативним мисленням, домінуванням утворювальної активності над споживацькою, багатством зв'язків зі світом. Автор підкреслює, що розглядаючи досвід в парадигмі суб'єктивного підходу необхідно усвідомлювати його як психологічну реальність в межах наступних сфер активності особистості – особистісно ціннісній, пізнавальній, регулятивній, комунікативній [4, с. 77].

І.Лялюк [3] розглядає досвід як один із чинників професійної підготовки студента педагогічного навчального закладу, від сформованості якого залежить розвиток пізнавальних процесів, зокрема особливостей мислення і розв'язування задач. У структурі індивідуального досвіду автором виокремлено наступні компоненти:

- 1) соціальний – досвід співробітництва, що набувається в результаті взаємодії з іншими людьми і в якому ця взаємодія зафіксована;
- 2) особистісний, представлений у двох вимірах: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переконань, ідеалів тощо, виявлений в ціннісних орієнтаціях; досвід рефлексії, який полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом (найбільш інформативним у цьому плані є вивчення самооцінки);
- 3) ментальний (когнітивний) досвід як такий, що, по-перше, є формою фіксації і репрезентації у психіці об'єктивного світу, а по-друге – структурує і регулює весь досвід і психічне життя людини взагалі.

Компоненти професійно-особистісного досвіду формуються у різних сферах професійної діяльності та життєдіяльності, що породжує різноманітність його видів. Так, художньо-естетичний аспект професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, її спілкування з художніми цінностями, відображення у свідомості змісту та форми художніх явищ.

Змістовною стороною даного досвіду виступає естетичне відношення до мистецтва як діяльнісний емоційно-оцінний процес зв'язку особистості з художніми об'єктами (І.Сипченко).

Надзвичайно важливу роль, на нашу думку, відіграє ціннісна першооснова досвіду, адже більшість додаткових мотивацій особистість отримує через актуалізацію значимих соціальних взаємовідносин, що сприяють формуванню її внутрішнього ціннісного світовідношення.

Ціннісний аспект досвіду є визначальним не тільки у побудові мотиваційно-регуляторних схем, а й у коригуванні значної кількості когнітивно-пізнавальних й художньо-творчих процесів.

Об'єктивний аналіз змісту та компонентів досвіду багато в чому залежить від особливостей його визначення. Спираючись на поняття досвіду як реалізоване на практиці почуттєво-емпіричне осягнення об'єктивної дійсності у вигляді конкретних знань, умінь і навичок, ми вважаємо, що сутність педагогічного досвіду визначається як сукупність знань, умінь навичок здобутих вчителем в процесі практичної навчально-виховної діяльності.

Професійно-особистісний досвід – складна функціональна система, яка зовні виступає як сукупність способів, прийомів і правил вирішення діялісно-творчих й професійних завдань. Їхнє виконання забезпечується когнітивними і значенневими структурами, які формуються в процесі навчання та професійної діяльності.

Доцільним, є розуміння досвіду не лише як процесу практичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, але і як результат, який виявляється у набутих майбутнім фахівцем знаннях, уміннях, навичках, досвіді емоційно-почуттєвого співпереживання та естетично-ціннісних ставлень. У такому розумінні досвід є основою педагогічної майстерності

На формування професійно-особистісного досвіду впливають теорія, практика і наукова інформація. Саме теоретичні знання та багатогранність практики, якими оволодівають студенти, сприяють їхньому усвідомленню набутого професійно-особистісного досвіду, зокрема, його суперечливих моментів, оцінці значущості його змісту, свідомому відбору вагомих досягнень особистості. Завдяки цим знанням забезпечується цілісність й гармонійність досвіду, зв'язок професійного досвіду з особистісним.

Оволодіння науковими знаннями дає можливість майбутнім фахівцям виробити власну професійно-особистісну позицію, спрямованість емоційно-естетичних оцінних суджень, усвідомити досвід моделювання педагогічної взаємодії, свідомо визначити напрями життєвої, творчої та професійної самореалізації.

На наш погляд, професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики об'єднує в собі процесуальні й результативні сторони діяльності. Означена категорія є фундаментальним структурним компонентом професійної педагогічної діяльності, що зумовлює високу ефективність її

реалізації, а також є яскравим показником інтелектуальної й практичної готовності майбутнього фахівця до вирішення будь-яких завдань та ситуацій у системі його професійної підготовки.

Зважаючи на згадані дефініції, ми виділили такі компоненти професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця:

- 1) мотиваційний: прагнення до прояву досвіду (вираження цієї властивості у діяльності, поведінці людини). Мотиваційний компонент характеризує спрямованість активності майбутнього фахівця на максимальну реалізацію сутнісного потенціалу, самоактуалізацію та творчу самореалізацію;
- 2) когнітивний: володіння знаннями щодо змісту досвіду (знання засобів, способів, програм дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки);
- 3) поведінковий: прояв досвіду в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, умінь і навичок);
- 4) ціннісно-смысловий: ставлення до змісту професійно-особистісного досвіду та об'єкта його діяльності (особистісна значущість);
- 5) емоційно-регулятивний: прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату (здатність адекватно до ситуацій особистісної та професійної взаємодії виявляти і регулювати власні емоції).

Ефективне формування професійно-особистісного досвіду в період навчання є необхідною умовою готовності фахівця до професійної діяльності.

Таким чином, складний синтез особистісного, когнітивного та предметно-практичного у професійно-особистісному досвіді є основою професійної компетентності, що уможливується завдяки інтеграції в змісті освіти понять, засобів діяльності, творчого потенціалу, досвіду виявлення особистісної позиції. Професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики формується в процесі оволодіння комплексом спеціальних, стратегічних, тактичних та оперативних умінь фахівця за умов професійної спрямованості стосовно самого себе як діяча, суб'єкта і предмета професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
2. Иванов В. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К., 1977.
3. Лактіонов О.М. Унікальне в структурі індивідуального досвіду учня // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: Харк. держ. пед. ун-т, 1997. – Вип.5. – С. 69 – 73.
3. Лялюк І.М. Індивідуальний досвід особистості як складова частина психологічної підготовки спеціаліста // Психолого-педагогічні і методичні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця: Зб. наук. праць. - Харків.: ХДПУ, ХІПБ, 1996. – С.39 – 43.
4. Пастушенко Л.А. Психологічні цінності студентів в детермінації розвитку особистісно значимого досвіду // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 20., Ч.2. – 2009. – С. 77 – 81.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
6. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості / І. В. Стародубцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. – Вип. 9, кн. 1. – С. 30–39.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

In article the essence and structure of is professional-personal experience of the future teacher of music are analysed. Value of experience as socially-determining substructure of the person is proved; its basic components are allocated. The factors influencing the formation of effective professional and personal experience of the future specialist.

Key words: *experience, structure, is professional-personal experience, the future teacher of music.*

УДК: 378.159.923.002

Райчева Т. Д.*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розгляд даної теми актуальний для нас тим, що в нашій країні більше уваги почали приділяти програмам ефективного навчання, для виховання молодих фахівців. Наші ВУЗи намагаються виростити своїх фахівців, а не запрошувати із зарубіжних країн. Але, як відомо для ефективного навчання, студентові необхідно відчувати себе комфортно в середовищі вузівської освіти. Як допомогти студентові адаптуватися в нових умовах, що впливає на процес адаптації не вивчено в нашій країні, недостатня теоретична і практична розробка зумовили вибір теми статті «Адаптація студентів до навчальної діяльності».

Ключові слова: адаптація, тривожність, студент.

Глибокі духовні, політичні та соціально-економічні перетворення, характерні для всіх сфер життя сучасного суспільства, розвиток ринку праці визначають необхідність випереджаючого розвитку системи вищої освіти на засадах гуманізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу. На перший план висуваються питання підвищення ефективності вищої професійної освіти з точки зору своєчасного задоволення потреб соціуму, адекватних тим, що відбувається в ньому змін. Інтенсифікація освіти диктує необхідність повноцінного включення студентів у навчально-виховний процес з першого дня їх перебування у вузі.

Початковий період навчання специфічний своєю напруженістю, важливістю для особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця. Тому природно ту увагу, яка приділяється вченими і педагогами-практиками особистості початківця студента, процесу його входження в освітнє середовище вузу та адаптації в ній.

Проте в організації професійної підготовки студентів існує ряд проблем. Одна з них полягає в тому, що навчальний процес на молодших курсах здійснюється без урахування специфіки ситуації, яка полягає в адаптації студентів до вузівського навчання. Найбільш типові їх прояви - тривога за нездатність повноцінно включитися в навчальний процес: студенти відчують тривогу перед вступом до вузу, при здачі іспитів і заліків, при відвідуванні першої лекції, турбуючись за те, яке враження вони справлять на однокурсників і викладачів і за багато чого іншого.

Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, нерозривно пов'язане з необхідністю цілеспрямовано-організованого, педагогічного сприяння, виявлення педагогічних умов, реалізація яких дозволить оптимізувати процес адаптації студентів до навчання у вузі.

У науці на сьогодні час накопичений значний фонд знань, необхідних для постановки і дослідження даної проблеми. Як показало вивчення наукової літератури, адаптація являє собою цілісний біологічний, фізіологічний, психологічний, соціальний та педагогічний процес, і, в той же час, носить індивідуальний характер, що значною мірою визначає ступінь її впливу на особистість студента.

Дослідженню проблем адаптації в біології і фізіології присвячені роботи П. К. Анохіна, І. П. Павлова, І. М. Сеченова та ін.

Психологічні аспекти адаптації людини до різних умов середовища розроблялися Б. Г. Ананьєва, В. В. Антиповим, В. В. Гриценко, Е. Ф. Зеером, В. В. Константіновим, В. В. Пархомчук та ін.

Питання соціалізації як соціальної адаптації розглядаються в працях Р. Ф. Іхсанова, О. С. Советова, Н. С. Южанин і ін.

Проблеми адаптації у педагогіці знайшли відображення в роботах В. М. Дугінца, В. Л. Бозаджієва, В. В. Лагерєва, Р. Х. Махмутова, Л. А. Носовий, М. Ф. Фатхуллін та ін.

Мета статті – виявлення взаємозв'язку рівня тривожності та соціальної адаптації у студентів до навчання у вузі.

* © Райчева Т. Д., 2012

Оновлення та реформування дошкільної освіти в Україні потребує адекватного кадрового забезпечення, тобто педагогів-новаторів, спеціалістів, які відповідають за розвиток і виховання покоління XXI століття. Час потребує такого педагога, який зумів би вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, замінювати віджите новим.

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини - один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ[1, с. 485].

Основний вид діяльності студента - професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самооцінки, саморозвитку та кваліфікаційної самореалізації. Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому - фахівця з вищою освітою[2, с. 67].

Для виявлення специфіки індивідуального пристосування ми провели дослідження, присвячене проблемам взаємозв'язку рівня тривожності та соціальної адаптації студентів до навчання у вузі, за методиками «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханін) і Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність». Тест з тривожності був обраний на тій підставі, що передбачалося, що ця особистісна риса повинна ускладнювати адаптацію. На другому етапі ми статистичним методом χ^2 -критерій Пірсона доводили нашу гіпотезу.

У процесі проведення дослідження була сформульована гіпотеза: високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів вузів.

Відповідно до вищевикладених проблемами були сформульовані завдання дослідження: дослідити взаємозв'язок рівня тривожності та соціальної адаптації у студентів до навчання у вузі. Дослідження було проведено на вибірці з студентів першого курсу, які навчаються в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Інститут дошкільної та спеціальної освіти, де вони вивчають предмети своєї майбутньої спеціальності. У вибірці представлені 33 респондента.

Після проведення дослідження «Шкала самооцінки Спілберга-Ханіна» ми отримали такі результати рівня тривожності студентів: низькою реактивною тривожністю володіє 7 (21%) студентів, середньою реактивною тривожністю володіє 16 (48%) студентів, високою реактивною тривожністю володіє 10 (30%) студентів.

Низькою особистісною тривожністю володіють 5 (15%) студентів, середньою особистісною тривожністю володіють 20 (60%) студентів, високою особистісною тривожністю володіє 8 (24%) студентів. За результатами видно, що у студентів даного курсу спостерігається помірна (середня) тривожність, проте значна частина студентів випробовують високу реактивну тривожність 30% і високу особистісну тривожність 24%.

За результатами дослідження Багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність-02» (МЛО-АМ) ми спостерігаємо таку картину:

1. До групи низькою адаптації входить 12 (36%) студентів;
2. До групи задовільною адаптації входить 12 (36%) студентів;
3. До групи високої і нормальної адаптації входить 9 (27%) студентів.

Отже, виходить, що студенти першого курсу в основному відчують низьку і задовільну адаптацію, а це - 72% із загального числа студентів даного курсу - дуже великий відсоток.

На наступному етапі ми спробуємо визначити, чи є зв'язок між адаптивними здібностями і рівнем тривожності студентів. Чи може цей показник дезадаптації бути пов'язаний з рівнем тривожності.

Результати за шкалою оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханіна) і багаторівневий особистісний опитувальником «Адаптивність» (МЛО-АМ)

Таблиця 1.

Рівень тривожності	Адаптивні здібності		
	Високі	Середні	Низькі
Високий	0	1	8
Середній	2	9	4
Низький	7	2	0

На першому етапі ми зіставили результати студентів, які увійшли до групи високою, середньою і низькою адаптивною здатності, і порівняли їх результати, отримані при проведенні тесту на рівень тривожності Спілбергера-Ханіна. Так, наприклад, студент під номером 1 по тесту МЛО-АМ увійшов до групи низькою адаптації, а по тесту Спілбергера-Ханіна він має низьку реактивної та особистісної тривожністю. Але при наших співзіставленнях ми спиралися на особистісну тривожність.

Таким чином, як видно з таблиці, при високих адаптивних здібностей високий рівень тривожності у студентів не спостерігається, проте їм притаманний переважно низький рівень тривожності. У студентів із середніми адаптивними здібностями спостерігається в основному середній рівень тривожності, однак високий і низький рівень тривожності майже дорівнює в свідченнях. І, нарешті, ми перейшли до низьких адаптивними здібностями студентів, тут ми спостерігаємо таку картину, на перший погляд наша гіпотеза підтвердилася, що високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів. Тут найбільший відсоток вибірки припадає на поєднання низьких адаптивних здібностей з високим рівнем тривожності.

Тепер підтвердимо статистично нашу гіпотезу, використовуючи χ^2 -критерій Пірсона [4, с. 113]. Розподілимо рівень тривожності між показниками адаптивних здібностей.

Таблиця 2.

Рівень тривожності	Адаптивні здібності			
	Високі	Середні	Низькі	Всього
Високий	0	1	8	9

Також нам потрібно зіставити отримані емпіричні частоти з теоретичними.

Сформулюємо гіпотези.

H₀: Розподіл рівня тривожності не відрізняється від рівномірного розподілу.

H₁: Розподіл рівня тривожності відрізняється від рівномірного розподілу.

Розрахунок критерію χ^2 при зіставленні рівня тривожності між показниками адаптивних здібностей з рівномірним розподілом.

Розряди - рівень адаптації	Емпіричні частоти	Теоретична частота сумарних проявів	(Fej-ft)	(Fej-ft) 2	(Fej-ft) 2/ft
Високий	0	3	-3	9	3
Середній	1	3	-2	4	1,3
Низький	8	3	5	25	8,3
Суми	9	9	0		12.6

$$ft = n / k = 9 / 3 = 3$$

v	χ^2 кр.	
	0.05	0.01
2	5.991	9.210

$$v = k - 1 = 2$$

$$\chi^2_{\text{емп.}} = 12.6$$

$$\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$$

Відповідь: Н0 відхиляється, приймається Н1. Розподіл рівня тривожності відрізняється від рівномірного розподілу.

Тепер ми можемо зробити висновок, що наша гіпотеза про те, що високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів вузів доведена.

У результаті проведеного дослідження ми виявили зв'язок рівня тривожності з рівнем адаптації у студентів.

Аналіз результатів дослідження дозволив зробити наступні висновки: рівень тривожності у студентів першого курсу достатньо високий, 33% учнів відчувають дискомфорт, погано адаптуються в новій обстановці. Тут впливає багато факторів, наприклад такі, як неотримання гуртожитку, студенти даного вузу змушені жити в орендованих квартирах по кілька чоловік, в основному це стосується приїжджих, тих, хто приїхав з сіл. А тим, хто не отримує стипендію доводиться працювати у вечірній час - заробляти на житло і прожиток. Тому студенти не висипаються, не доїдають, вчаться, намагаються отримати знання. Так, відкривається не дуже дружлюбна картина. І це проблема нашого суспільства.

У кожної людини є концептуальна модель зовнішнього світу, за якою формується план і програма поведінки. Основні зміни в поведінці і діяльності досягаються через навічання, тобто освоєння знань, прийомів і операцій, що дозволяють стійко і успішно діяти.

Адаптація учнів вузу характеризується високим рівнем тривожності. Рівень тривожності залежить від загального рівня здібностей. Успішність адаптації взаємопов'язана з характером професійних намірів: успішніше адаптуються ті учні, у яких профіль навчання збігається з професійними намірами, менш успішно протікає адаптація у тих учнів, у яких немає намірів у майбутньому займатися діяльністю, пов'язаною із профілем навчання.

Враховуючи цю особливість, можна порекомендувати вибудовувати навчальний процес так, щоб учні брали профільне навчання як можливий у майбутньому вид діяльності, а так само рекомендується при визначенні профілю навчання враховувати не тільки здібності, але і професійні наміри учнів. Крім того необхідно при комплектуванні навчальних груп проводити заходи, спрямовані на поліпшення соціально-психологічної адаптації учнів.

На ступінь пристосування впливають індивідуально-психологічні властивості. Висока тривожність, як і передбачалося, погіршує адаптацію.

Список використаних джерел

1. Андреева Д. А. Людина і суспільство. - М.: Висш.шк., 1973 - 553 с.
2. Андреева Д. А. Проблеми активності студентів. - Ростов н/Д.: Едему, 1975 - 159 с.
3. Істратова О.Н. Довідник психолога-консультанта організації / О. Н. Істратова, Т. В. Екскакусто. - Ростов н/Д: Фенікс, 2006. - 638 с.
4. Сидоренко Є. В. Методи математичної обробки в психології. - СПб.: Мова, 2006. - 350 с.
5. Фёдорова Е. Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности. – Магнитогорск, 2007 - 13.00.08
6. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г. И. Царегородцева. – М.: Просвещение, 1975.
7. Шапкін С. А., Дика Л. Г. Діяльність в особливих умовах: компонентний аналіз структури і стратегій адаптації. Психологічний журнал, том 17, 1996 р., N1.
8. Юнг К. Г. Психологічні типи / К. Г. Юнг.- М.: Світ, 1993. - 448 с.

Consideration of this theme is actual for us that in our country more attention began to spare the programs of effective studies, for education of young specialists. Our Institutes of higher try to grow the specialists, but not to invite from foreign countries. But, as is generally known, for effective studies, a student must feel comfortably in the environment of institute of higher education. How to help a student to adapt oneself in new terms, that influences on the process of adaptation it is not so studied in our country, insufficient theoretical and practical cultivation stipulated the choice of theme of the article «Adaptation of students to educational activity».

Key words: adaptation, anxiety, student.

УДК 378.057.875:37.035.91:63

Сопівник Р. В. *

ФОРМИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Висвітлено найбільш ефективні форми виховної роботи (масові, групові, індивідуальні) для забезпечення формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів, обґрунтовано, як визначені форми забезпечують виховання конкретних лідерських якостей.

Ключові слова: форми виховання, лідерські якості, лідер.

Ефективність процесу виховання у вищому навчальному закладі залежить від ряду чинників. Одним із них є оптимальний підбір форм узгодженої взаємодії суб'єктів виховання. Останнє повинно носити цілеспрямований характер та відповідати соціальним потребам.

З огляду на реалії агропромислового комплексу, виникає необхідність у підготовці фахівців із відповідним набором лідерських якостей (загально-управлінські, власне лідерські, специфічні – характерні для галузі). Тому актуальним є підбір, розробка і вдосконалення різних форм навчально-виховної роботи, що сприяють максимальному розкриттю і розвитку лідерського потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що найбільш повно форми виховної роботи із молоддю, у тому числі студентською, висвітлені у працях таких вітчизняних дослідників як І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, Я. Гнутель, Т. Демянюк, К. Журба, П. Кендзьор, М. Соловей, З. Тимошенко, П. Щербань та ін. Окрім цього, питанню оптимального вибору форм виховної роботи із дітьми та молоддю приділяється увага у посібниках із педагогіки, професійної педагогіки, педагогіки вищої школи за редакцією таких авторів як В. Жигірь, О. Чернега, М. Фіцула, І. Зайченко.

Мета статті – висвітлити найбільш ефективні для формування лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ форми виховної роботи (масові, групові, індивідуальні), обґрунтувати, як визначені форми виховної роботи забезпечують формування конкретних лідерських якостей.

У науковій літературі існує багато класифікацій форм виховної роботи. Їх, як правило, групують за певною виділеною ознакою. Наприклад, у залежності від обраних методів виховного впливу К.О. Журба [1] поділяє форми організації виховання на:

- *вербальні* (інформування, збори, лекції, конференції, «круглі столи»);
- *практичні* (походи, екскурсії, спартакіади, олімпіади, конкурси, ігри);
- *наочні* (організація музеїв, галерей, виставок, кінолекторії).

В. Жигірь, О. Чернега [2, с. 82-85] за домінуючими засобами впливу на окремі сфери особистості (когнітивна, емоційна та діяльнісно-практична), поділяють форми виховної роботи на:

- *властиві когнітивному компоненту* (інформаційні години з підготовкою доповідей, виховні години присвячені суспільним професійним святкам, диспути і дискусії на загальні та професійні теми, конференції і олімпіади, зустрічі з відомими і авторитетними людьми, екскурсії, інтелектуальні ігри та вікторини);
- *відповідні емоційно-моральному компоненту* (відвідування театрів, виставкових залів, концертів, проведення тематичних вечорів, проведення фестивалів і конкурсів, організація клубних зустрічей за інтересами, організація подорожей, туристичних походів);
- *адекватні діяльнісно-практичному компоненту* (предметні олімпіади і конкурси професійної майстерності, різні види практик (ознайомчі, навчальні, виробничі), заняття в наукових гуртках і професійних студіях, конкурси і виставки студентських наукових праць, спортивні змагання і турніри, робота спортивних секцій, трудові загони, суботники, сільськогосподарські роботи, благоустрій території, проведення суспільних і професійних свят (наприклад «День працівника сільського господарства»).

* © Сопівник Р. В., 2012

Однією із найбільш поширених і застосовуваних класифікацій форм виховної роботи є класифікація за кількістю задіяних у них студентів:

- *масові* (конференції, тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, зльоти, конкурси, олімпіади, клуби за інтересами, робота в громадських організаціях, виставки студентських робіт, туризм);
- *групові* (організаційно-виховні години в студентських групах, гуртки, робота із засобами масової інформації, екскурсії у музеї на агровиставки, агропідприємства, відвідування театрів, кіно);
- *індивідуальні* (робота з окремо взятим студентом – консультування, бесіда, урок).

Однією із важливих *масових форм* підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців як лідерів є *студентська наукова конференція* – яка передбачає організацію наукової діяльності студентів, які пропонують і обговорюють результати своїх наукових робіт. Така форма розвиває розумові здібності студентів, практичне мислення, поглиблює інтерес до професії, сільськогосподарської праці, агропромислового виробництва. У ході доповідей та обговорень, молоді люди торкаються найактуальніших тем науки і техніки. Студенти, які виступають у якості доповідачів формують навички самопрезентації, комунікативні вміння, риторичні здібності. Підготовка тез доповіді розвиває у майбутніх фахівців такі лідерські якості як логічне мислення, потребу у пізнанні нового, творчість, працелюбність.

Зустрічі з відомими людьми – це масова форма організації навчально-виховної роботи, в ході якої студентська молодь контактує із державними діячами, провідними вченими, відомими політиками, представниками творчої інтелігенції, успішними агробізнесменами тощо. Ця форма роботи апріорі передбачає реалізацію методу прикладу, коли знаменита чи просто успішна людина демонструє зразки інтелігентної поведінки, ввічливе відношення до публіки, ерудицію, розум, винахідливість і кмітливість. Ділячись спогадами із аудиторією студентів про непростий шлях сходження до вершин слави, відомі особистості розкривають секрет свого успіху. Як свідчать спостереження за проведенням таких зустрічей в НУБіП України (Д.О. Мельничук, А.П. Ключев, М.Я. Азаров, М.В. Присяжнюк, Д.К. Моторний, Ю.М. Мельник) усі їх герої відзначають, що завдячують своїми досягненнями наполегливій праці над собою. Спілкуючись із агробізнесменами, майбутні фахівці дізнаються про практичне застосування найсучасніших агротехнологій, екологічні проблеми, питання якості стандартизації та сертифікації сільськогосподарської продукції та особливості її експорту, що позитивно впливає на розвиток професійної компетентності, орієнтує на високі досягнення.

Студентський туризм – це масова або групова форма виховання, яка передбачає пересування студентів до місць вартих уваги за межами їх повсякденного середовища перебування. В залежності від цілі, що ставиться перед туристичною експедицією, розрізняють рекреаційний, оздоровчий, спортивний, діловий, пізнавальний (екскурсійний) туризм та інші. У вихованні лідерських якостей майбутніх фахівців усі види туризму мають розвиваюче, навчальне і виховне значення. Так, рекреаційний, оздоровчий і спортивний туризм додають сил, покращують нервову і психічне здоров'я. Діловий і пізнавальний туризм – сприяють формуванню професійної компетентності, національної самосвідомості, патріотизму інших моральних якостей. Опитування студентів, проведені відділом виховної роботи та студентських справ в НУБіП України у 2009 році підтверджують, що особливий інтерес у майбутніх фахівців АПК викликає екологічний туризм. Це вид туризму, який сфокусований на відвідування відносно недоторканих антропогенною дією природних територій. Під час екологічних туристичних походів у студентів формується екологічна культура, бережне ставлення до природи, організаційні навички і практичне мислення. Ці якості розвиваються в результаті того, що студенти самостійно, під наглядом НПП, або за його активної участі, планують туристичний похід, поетапно реалізують його на практиці, враховуючи безліч важливих деталей та виконуючи різні види організаційних робіт (розробка маршруту, підбір місць зупинок і відпочинку, продовольче забезпечення учасників експедиції тощо). Окрім того, впродовж

походу спільнота (група) гуртується навколо ведучих осіб (керівного ядра). В експедиційній групі ієрархізуються відносини, визначаються статусні позиції кожного, на різних етапах походу висуваються ситуативні лідери (про що свідчать педагогічні спостереження за діяльністю Туристичного клубу «Барс» Студентської організації НУБіП України). Тому під час туристичних походів студенти отримують також досвід лідерської поведінки.

Згідно з результатами анкетування проведеного у 2011 році серед 226 студентів різних факультетів I-Vкурсів НУБіП України 20% респондентів вважають *колективи художньої самодіяльності, концерти, творчі вечори, мистецькі фестивали* дієвими формами з розвитку лідерських якостей. Такі форми забезпечують, з однієї сторони підготовку студентів як виконавців, а з другої – формування високоморальної, духовної особистості, з розвиненими естетичними смаками. Святкові концерти і мистецькі фестивали завжди емоційно забарвлені, супроводжуються відчуттями радості, бадьорості, збудження внутрішнього стану. Чим подія величніша, тим більша потреба людини проявити себе і відчутти свою причетність до неї, виразити свої почуття, ставлення і емоційно поєднатися з іншими. Таким чином на етапі підготовки до культурно-масових заходів необхідно враховувати два аспекти. Перше – потребу самовираження учасників, і друге – їх потребу в афіліації, що є складовими мотиву лідерства.

Студентські олімпіади, конкурси, змагання є формами, які вмотивовують до першості, високих досягнень, формують у студентів вольові якості.

До найбільш поширених *форм групової роботи* з виховання лідерських якостей студентів можна віднести *організаційно-виховні години*, які передбачають міжособистісну взаємодію НПП і студентів чи будь-яких інших суб'єктів. Це, насамперед, форма виховної роботи наставника із групою, у ході якої студенти беруть участь у спеціально організованій діяльності, яка дозволяє реалізувати пізнавальну, орієнтувальну, спрямовуючу та розвиваючу функції [3, с. 95]. Організаційно-виховні години повинні сприяти розвитку особистості студента, допомагати йому засвоїти і виробити власну систему цінностей набути конструктивних, проєктивних та організаторських умінь, необхідних майбутнім фахівцям для самоствердження у професійній діяльності у ролі ведучих фахівців і лідерів.

У контексті формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК організаційно-виховні години дозволяють:

- поглиблювати знання з лідерології;
- виробити у студентів ієрархію цінностей з орієнтацією на першість та високі досягнення;
- вмотивовувати студентів до лідерства;
- сприяти розвитку професійних здібностей, формуванню характеру, творчому особистісному зростанню.

Згідно із чинним нормативом, організаційно виховні години в аграрних ВНЗ мають проводитись НПП систематично, із частотою не рідше як один раз на два тижні. До плану проведення таких годин можна включити теми, які тісно пов'язані із лідерством (наприклад: «Лідерство як система міжособистісних відносин направлена на підвищення продуктивності і економічної ефективності функціонування агропідприємства») або передбачити запрошення представників компаній, що займаються виробництвом і продажем сучасної сільськогосподарської техніки і машин, успішних агробізнесменів, створювати виховуючі лідерські якості ситуації, проводити рольові ігри тощо.

Дієвість типової організаційно-виховної годин залежить від рівня її підготовки, що передбачає:

- виявлення потреб, мотивів, інтересів та рівня розвитку лідерських якостей студентів групи;
- підбір цікавої і актуальної теми;
- формулювання мети;
- розробка методичного забезпечення;
- складання плану з конкретними питаннями, що виносяться на обговорення;
- визначення активу студентів з організації заходу;
- педагогічний супровід підготовчої роботи активу студентів (розподіл доручень, підбір матеріалу, складання сценарію, обладнання, репетиції).

У рамках реалізації організаційно-виховних годин, для підвищення їх ефективності у формуванні лідерських якостей студентів, повинні застосовуватись різноманітні форми методи і прийоми виховної роботи (бесіди, диспути, зустрічі із цікавими людьми, тематичні лекції, вікторини, рольові ігри, читацькі конференції, тренінги тощо).

Однією із важливих форм групової роботи із виховання у студентів професійної компетентності, інтересу до сільськогосподарської праці є *гуртки*. Зазначимо, що 51% із 252 опитаних у 2012 році студентів НУБіП України вважають гуртки ефективною формою виховання таких важливих якостей як професійна компетентність та інтерес до сільськогосподарської праці.

Експерсії у музеї на агровиставки, агропідприємства є цікавими для молоді формами поглиблення інтересу до агропромислового виробництва. Як показують результати інтерв'ювання учасників експерсій, у частині формування лідерських якостей, продуктивнішими є тематичні експерсії на провідні агропідприємства. Після таких експерсій значно поживляється інтерес до професії та зростає бажання пізнавати нове. Під час тематичних експерсій, сфокусованих на питаннях, що стосуються сільськогосподарської галузі, перед молодими людьми відкривається можливість опанування фаху шляхом спостереження за функціонуванням найновіших зразків реально діючих моделей агропромислового виробництва. Різновидом експерсій є відвідування щорічних агровиставок, які показують інноваційні підходи ведення сільського господарства, знайомлять із передовими досягненнями науки і техніки.

У музеях присвячених історії розвитку галузі можна реконструювати злети і падіння агропромислового виробництва та зрозуміти причини, які це обумовлювали. Такі форми групової роботи дають змогу майбутнім фахівцям засвоювати професійні знання шляхом сприймання реально функціонуючих зразків агровиробництва у сукупності усіх їх якостей і властивостей при безпосередній дії на органи чуття, що покращує процес осмислення і пізнання галузевої специфіки.

Відвідування театрів і кіно – такі форми групової роботи, поряд з іншими, за змістом повинні розкривати лідерство як психологічний і соціально-політичний феномен (перегляд вистав, документальних і художніх кінофільмів про відомих, успішних людей – лідерів нації, провідників суспільно-політичних рухів, організаторів і передовиків виробництва чи про актуальні проблеми розвитку галузі тощо). Окрім цього, корисними будуть перегляди класичних шедеврів драматургії і кінематографу, що несуть значне виховне навантаження, формуючи у студентів морально-етичні погляди, патріотичні якості, гуманістичні цінності, толерантність і екологічну культуру.

Потрібний виховний ефект у формуванні лідерських якостей майбутніх фахівців досягається при гармонійному поєднанні особистого і колективного. У зв'язку із цим важливе значення мають *індивідуальні форм виховання* до яких можна віднести бесіду, задушевну розмову, консультацію, формування списку спеціальної літератури для персонального читання, колекціонування, обмін думками, виконання доручення, надання індивідуальної допомоги в конкретній роботі, спільний пошук вирішення проблеми, завдання.

Індивідуальні форми виховання дозволяють оперативно змінювати педагогічну тактику при динамічності умов. Такі форми добираються з урахуванням психологічних особливостей кожного студента. При цьому студент отримує своє завдання, що виконується незалежно від інших. Тому індивідуальна форма організації навчально-виховної роботи передбачає високий рівень активності і самостійності студентів.

З огляду на зазначене зупинимось на окремих формах індивідуальної роботи. Так, при складанні списку літератури для індивідуального читання кожного студента, НПП повинен знайти прогалини у знаннях вихованця, врахувати його інтереси. Відповідно до цього, майбутнього фахівця можна націлювати на опрацювання книг, у яких описуються біографії успішних людей (життєписи, книги із серії «ЖЗЛ»), наукової літератури з лідерології, журналів, газет, у яких публікуються новинки агропромислового виробництва, творів літературної класики, що

сприяють моральному розвитку особистості. Така робота розвиватиме ерудицію майбутнього лідера, поглиблюватиме його професійні знання, підвищить культурний рівень.

НПП при допомозі індивідуальних форм роботи може з'ясувати, який характер, розумові здібності, інтелектуальний потенціал вихованця. Які риси його особистості дозволяють досягати високих результатів, бути прикладом для інших і вести людей за собою. Також в індивідуальній роботі можна розкрити ті властивості особистості студента, що перешкоджають його утвердженню в ролі лідера (наприклад пасивність, побоювання публічних самопрезентацій, відсутність риторичних здібностей, невпевненість у собі, невміння будувати дружні міжособистісні стосунки). З огляду на це відповідним чином підбирається форма та продумується її змістовне наповнення, обирається стиль взаємодії, відповідний її емоційний контекст, що у комплексі повинно забезпечити довірливість і відвертість стосунків між педагогом та вихованцем.

Розмова, індивідуальна бесіда, обмін думками дозволяють поринути у внутрішній світ вихованця, допомогти йому вирішити цілий ряд особистих морально-психологічних проблем, подолати комплекси, скоригувати у бік адекватності його самооцінку, додати впевненості, сприяти самовираженню і самореалізації його творчого потенціалу. Слід пам'ятати, що індивідуальні форми роботи повинні бути природними, щирими і проводитися з дотриманням педагогічного такту і етики.

Особливе значення для розвитку організаторських навичок майбутніх фахівців мають індивідуальні доручення, головними вимогами до яких повинні бути посильність, цікавість, соціальна спрямованість. Це короткочасна епізодична праця, в процесі якої студент набуває досвіду, засвоює зміст діяльності та необхідні, у тому числі організаторські, управлінські та лідерські навички. Доручення, як індивідуальна форма роботи, може іти від колективу, але у більшості випадків джерелом індивідуального доручення є НПП, який визначає його мету. Доручення може бути творчим і репродуктивним. Творче передбачає пошук шляхів виконання поставлених задач. При виконанні репродуктивного доручення вихованець наперед знає спосіб вирішення задачі або отримує алгоритм від науково-педагогічного працівника чи наставника академічної групи.

Отже, більшість існуючих форм виховання можуть застосовуватись у процесі розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців АПК. Особливо важливими є ті із них, у рамках яких реалізується принцип суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу. Серед них творчі, проблемні, інтерактивні форми, а також ті, що передбачають самовираження, самореалізацію лідерського потенціалу і самоврядування студентів. Форми, як зовнішнє вираження внутрішньо-впорядкованих відносин вихователів і вихованців є продуктивними, коли задають соціально-орієнтований вектор самодіяльності особистості. При цьому повинна забезпечуватись системність у використанні і поєднанні впливу форм і методів виховної роботи на всесторонній розвиток особистості майбутніх фахівців як лідерів.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є обґрунтування найефективніших методів виховання лідерських якостей студентів.

Список використаних джерел

1. Журба К.О. Форми організації виховання / К.О.Журба // Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 967.
2. Жигір В.І. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / В.І. Жигір, О.А. Чернега / За ред. М.В. Вачевського. – К. : ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.
3. Соловей М.І. Виховна робота у вищому навчальному закладі / М.І. Соловей, В.С. Демчук. – К., 2003. – 257 с.

Deals with the most effective for the formation of leadership students agricultural university forms of educational work (mass, group, individual). Grounded as specified forms provide specific education leadership.
Key words: forms of education, leadership skills, leader

УДК 378.14

Столярова Т. О.*

ОПТИМІЗАЦІЯ ТА АВТОМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ, ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ, КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК І ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розглядаються деякі аспекти використання засобів оптимізації та автоматизації навчання, використання інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук. Розкриваються функції і інструментарій для реалізації підходів, що уніфікують, структурують власне як самі знання, так і увесь процес навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, засоби оптимізації, засоби автоматизації навчання, дистанційне навчання, експертні системи навчання, мультимедійні технології навчання, самостійне навчання.

Інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та підприємства, прикладної математики та комп'ютерних наук припускає розробку, використання навчального забезпечення на основі інформаційних технологій, які включають такі складові: технічні пристрої, програмне забезпечення і навчальне забезпечення. Наприклад, навчальні експертні системи, основними функціональними ознаками яких є: забезпечення ведення бази знань і бази даних; прикладне спрямування як для навчання студентів, так і для спеціалістів (експертів), які в своїй діяльності виробляють рекомендації для прийняття управлінських або проектних рішень; забезпечення розв'язування задач чисельного (математичного) моделювання із відповідної предметної області експерта-професіонала; забезпечення вироблення рекомендацій для прийняття рішень на основі розв'язування задач чисельного моделювання; підвищення ефективності навчання та контролю знань.

Інформатизація, інтенсифікація навчального процесу та впровадження нових педагогічних технологій нині неможливі без використання автоматизованих навчальних систем, технології дистанційного навчання. Значний внесок у розвиток інформаційних технологій навчання й освіти зробили вітчизняні вчені В.М. Глушков, В.І. Скуріхін, В.І. Гриценко, О.М. Довгялло, М.З. Згуровський, О.П. Мінцер, Г.С. Теслер, Є.І. Машбіц, Г.А. Атанов, С.П. Кудрявцева, Н.Д. Панкратова та багато інших.

Але широке впровадження даних технологій стримується через недостатню: підготовку педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; підготовку студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності; матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів; розробку методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі вивчення навчальних предметів.

Метою нашої роботи є вирішення проблеми адаптації та оптимізації навчального процесу під впливом інформатизації навчання та взаємодії зі студентами. Ми намагаємося побудувати орієнтоване на інтереси студентів, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток середовище, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, у відповідності до Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [1], а також, Законом України «Про національну програму інформатизації», що визначає стратегію

* © Столярова Т. О., 2012

розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності [2].

Отже, на нашу думку, забезпечення цілісного педагогічного впливу, може відбуватися за допомогою використання та поєднання педагогічних інноваційних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє підвищенню якості навчання, інтенсифікація навчального процесу. Але, Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес автоматизованих систем навчання та інших інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання, з сучасними інформаційними технологіями.

Під інформаційними технологіями, інформаційно-комунікаційними технологіями (*Information and Communication Technologies, ICT*) ми розглядаємо сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів. Так, можна зробити висновок, що основною особливістю інформатизації освіти є надання студентам можливості самостійно отримувати необхідні знання, користуючись сучасними автоматизованими педагогічними системами та іншими інформаційно-комунікаційними технологіями. Можливість індивідуалізації та створення умов для самостійного та творчого навчання є однією з найголовніших переваг використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Оскільки як нові умови переходу до інформаційного суспільства породжує не лише підвищені вимоги до комунікативних та інформаційних компетенцій майбутніх фахівців з економічних, математичних та кібернетичних наук, але й, у першу чергу, зростання їх професійної мобільності. Основні принципи інформатизації професійної освіти, що впроваджуються нами на кафедрі прикладної математики та інформаційних технологій Інституту міжнародної економіки, фінансів та інформаційних технологій МАУПу, які застосовуються до всіх рівнів системи професійної освіти і навчання, є: направленість на особистість (надати можливість кожному студенту, а також створити необхідні умови для іноземних студентів, щодо реалізації потенціалу, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість свого навчання та життя); доступність до професійної освіти і навчання (використовується система дистанційного навчання на основі Телеуніверситету Міжрегіональної Академії управління персоналом за дистанційною формою навчання на базі Інтернет-технологій та забезпечується на їх основі ефективно, зручно, рентабельно впровадження і використання ІКТ та мультимедійних технологій, на прикладі IBM Lotus Notes Domino та використання сайту <http://do.iarm.edu.ua/>); на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання (денної, заочної, дистанційної); рівномірне забезпечення можливості доступу студентів усіх курсів, освітньо-кваліфікаційних рівнів, спеціальностей, форм навчання, національностей до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів (вільний доступ до форм сайту <http://answer.iarm.edu.ua/> <http://www.maup.com.ua/>, де всі бажаючі можуть отримати відповіді на запитання); рівні можливості для чоловіків та жінок (розвиток відкритого для всіх інформаційного суспільства, в якому кожен студент міг би створювати і накопичувати навчальну інформацію та знання, мати до них вільний та широкий доступ, користуватися і обмінюватися ними); професіоналізм (підвищення рівня комп'ютерної грамотності та інформаційної професійної діяльності майбутніх фахівців напрямів з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук, а також їх конкурентоспроможності) (викладаються дисципліни з комп'ютерних наук, що тісно взаємопов'язані з майбутньою спеціальністю студентів. Наприклад «Інформаційні системи та технології в банківській справі», «Інформаційні системи та технології в менеджменті», «Інформаційні системи та технології у фінансах та

бізнесі» та інші. А також, нами розроблено та надруковано більше 20, навчальних програм, методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів, тестових завдань для різних спеціальностей); об'єктивність, добровільність і вмотивованість дій (створення умов для динамічної адаптації викладачів, методистів, навчального матеріалу та методів навчання під впливом взаємодії зі студентами); неперервність (відкриття Центру економетричних досліджень, різнопланових курсів «Комп'ютерна графіка», «ІС-Підприємство» та інших, для підвищення кваліфікації, вдосконалення навчальних планів та програм з інтеграцією економічних, математичних та комп'ютерних дисциплін, що вивчаються за цими напрямками, відкриття нових спеціальностей, втілення принципів «освіта протягом усього життя»); забезпечення розвитку національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за такими галузями знань, як: Системні науки та кібернетика, Комп'ютерні науки, Економіка і підприємництво, її приєднання, зокрема, до європейських науково-освітніх мереж (Microsoft «Партнерство в навчанні», Educational Network Ukraine, Інформаційний портал «Діти України», Проект «Технології тестування», Освітня мережа України, Громадська Рада освітян і науковців України, Сайт «Експеримент у навчальному закладі», Український центр дистанційної освіти, Українська система дистанційного навчання, «Експеримент у навчальному закладі»); соціальна справедливість (сприяння підвищенню рівня життя та освіти кожної студента (зокрема іноземців) за рахунок використання ІКТ, зокрема суттєвого розширення номенклатури надання відповідних електронних послуг населенню, розвиток дистанційного навчання; проведення дослідження щодо можливостей ІКТ для поліпшення якості навчального процесу студентів (Internet-навчання для студентів інших регіонів).

Наприклад, застосування початкових експертних систем у відповідних предметних областях, забезпечують умови для самостійного навчання, консультації, прийняття управлінських і проектних рішень. Для кожного із цих застосувань система повинна забезпечувати відповідну технологічну послідовність дій (кроків) для досягнення поставленої мети. Під час розробки систем, що базуються на знаннях, виникає ряд проблем. Основні з яких: власне сама сутність знань, їх склад; модель представлення знань.

Побудова бази знань експертної системи на основі семантичної моделі дозволяє використання семантичних структур, котрі здатні у значній мірі організувати предметну область знань. Даний підхід, надасть вищої якості процесу навчання і дозволить у значно вищій мірі використати надбання інформаційних технологій у навчальних цілях.

Для підвищення якості та інтенсифікації контролю та представлення знань в автоматизованих навчальних системах може бути запропонована багаторівнева семантична модель. Рівні ієрархічної моделі знань предметної області залежить від ступеня деталізації понять, структурованості зв'язків знань, а також від критеріїв оцінювання рівня. Такий підхід до організації знань при розробці автоматизованих навчальних систем дозволяє отримати різноманітні та максимально глибокі знань з даної предметної області в залежності від вибраного рівня, скоротити час та оптимізувати процес навчання. Модель у вигляді ієрархічної семантичної мережі, систематизує досліджувану предметну область та також надає можливість вивчення матеріалу в залежності від вибору рівня навчання (від майбутнього фахівця до експерта).

Під час вибору інструментальної системи необхідно враховувати такі фактори як вимоги до надійності і безпеки експертної системи.

Наші проектами навчально-експертних програмних систем представлені, як: «ОСНОВИ ІНФОРМАТИКИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ», що призначена для навчання студентів і для експертів (фахівців) із цієї предметної області; «ПРОГРАМУВАННЯ» - призначена для навчання майбутніх фахівців і для експертів із цієї предметної області; «МАТЕМАТИКА» -

призначена для навчання студентів різних математичних предметів і для експертів (фахівців) із даної предметної області.

Використання запропонованої моделі навчально-експертних комп'ютерних програмних систем дозволяє побудувати розгалужену та максимально повну базу знань, систематизовану та ієрархічну. Однією із головних переваг такої структури є її придатність для автоматичної машинної обробки, що надзвичайно важливо на сьогоdnішньому шляху оптимізації та автоматизації процесів навчання. Даний підхід уніфікує, структурує власне як самі знання, так і увесь процес навчання.

Але, ми зіштовхнулися з проблемою, де стратегічна інтеграція й встановлення зв'язків з використанням систем обчислювальної техніки й інформатики на сучасній стадії еволюція підходів до стратегії інноваційного розвитку сприяє обміну інформацією про новітні наукові розробки, з одного боку, і вимогах, пропонувананих ринком – з іншої. Інформатизація професійної освіти економістів та спеціалістів комп'ютерних наук акцентує на тому, що будь-яка нова навчальна інформація, якою б досконалою не видавалася спочатку, завжди може бути більш повною, цінною, об'єктивною, перетворена або використана для вирішення актуальних завдань, тому збір, накопичення навчально-інформаційних ресурсів повинен бути безперервним. Як і процес вдосконалення власного програмного продукту може бути нескінченим. Але для будь якого замовлення існують терміни та часові межі, певні критерії якості та надійності. Як же відбувається процес тестування на якість і надійність професіоналізму майбутніх фахівців.

У ході реалізації інноваційних технологій на основі інформатизації навчального процесу переорієнтовуються й перебудовуються більшість форм навчальної діяльності майбутніх фахівців: лекції і семінари, практичні заняття, організація самостійної роботи, система контролю й оцінювання знань студентів, взаємини викладачів і студентів.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі та його керуванні дозволяє нам підвищити якість навчального процесу й підсилити освітні ефекти від застосування інноваційних педагогічних програм і методик, оскільки дає додаткові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентів, а також підвищує ефективність та зацікавленість навчального процесу, що підтверджується у вище викладеному досвіді.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V.
2. Закон України «Про національну програму інформатизації» від 04.02.1998 № 74/98-ВР.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформаційних технологій. – Київ.: Навчальна книга. 2003. – 288 с. Частина III. Методика навчання основних послуг глобальної мережі Інтернет. – Київ. Навчальна книга. 2003. – 200 с.
5. Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с.

The article discusses some aspects of the use of optimization and automation of learning, the use of information technology in the preparation of future professionals of the economy, business, applied mathematics and computer science. Disclosed features and tools to implement approaches that unifies, structuring itself as the knowledge itself, and the whole learning process.

Key words: *information technology, optimization, automation training, distance learning, expert systems learning, multimedia learning technologies, independent learning.*

УДК 3.37.01

Тичинська О. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ВИРІШЕННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ США

У статті досліджено особливості підготовки шкільних консультантів до попередження та вирішення кризових ситуацій у державних школах США; визначено основні кризові ситуації, з якими зіштовхуються учні та шкільний персонал у повсякденній діяльності; охарактеризовано основні обов'язки шкільних консультантів у процесі їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: криза, розв'язання кризової ситуації, інцидент, школа, шкільний консультант, роль шкільного консультанта, державні школи, шкільне суспільство, підготовка, попередження.

США – одна з країн, що бурхливо розвиваються. Рівень економічного та культурного розвитку постійно і стабільно зростає. Уряд США підходить до освіти з властивим для нього прагматизмом. Для нього навчальні програми та курси – це товар, що відрізняється за якістю та ціною. Проте, як і кожна країна в світі, США щоденно зіштовхується з проблемами різного характеру, провідне місце серед яких займає насильство та знущання в школах. У зв'язку зі збільшенням кількості випадків насильства та знущань з учнів в школах у ХХІ ст., з'явилася необхідність ефективного втручання та розв'язання сучасної кризи державних шкіл. Саме тому підготовка шкільних консультантів до попередження та вирішення стресових та кризових ситуацій, з якими зіштовхуються учні та вчителі у повсякденній діяльності, є важливою у професійній діяльності шкільного консультанта.

Напрямок підготовки шкільних консультантів представлений іменами зарубіжних науковців С. Брока, Р. Голдберга, К. Джонсона, Г. Едельмана, Н. Каннінгема, Г. Каплана, К. Слейко, М. Смебі, С. Поланда, П. Рілі та інших.

Метою наукової статті є дослідити особливості підготовки шкільних консультантів до попередження та вирішення кризових ситуацій, які виникають у державних школах США.

Існує безліч думок щодо визначення поняття «криза». Г. Каплан, психіатр, один з найвідоміших спеціалістів у галузі попередження кризових ситуацій, трактує поняття «кризова ситуація» так: «зіштовхуючись із кризовою ситуацією, особа перебуває в стані психологічної нерівноваженості і, таким чином, не в змозі уникнути проблеми або ж знайти її ефективне вирішення» [1, с. 53]. На переконання професора К. Слейко, криза створює «тимчасовий стан засмученості і дезорганізації, характеризується головним чином нездатністю особи впоратися з конкретною ситуацією лише за допомогою звичайних методів вирішення проблеми» [10, с. 15]. Криза в контексті школи хоча й має дещо спільні риси з визначеннями поняття «кризи» Г. Каплана та К. Слейко, проте відрізняється унікальною соціальною структурою школи та почуттям спільноти в ній. На думку К. Джонсона, кризові ситуації у школах «приносять хаос», який «підриває безпеку і стабільність всієї школи» [7, с. 18]. К. Джонсон також зауважує, що кризові ситуації надають учням та їхнім учителям відчуття «загрози, втрати та небезпеки» і підривають їхнє «почуття безпеки та стабільності» [7, с. 3].

До конкретних криз, які вражають американське шкільне співтовариство у ХХІ ст., належать самогубство, смерть, горе та втрата, шкільні перестрілки, діяльність гангстерських банд, стихійні лиха (землетруси, урагани, повені, смерчі), зловживання наркотиками, сексуальне та фізичне насильство, а надзвичайні ситуації медичного спрямування [2, 129]. Хоча цей список і зовсім не повний, він є прикладом інцидентів, які загрожують безпеці та стабільності шкільного співтовариства.

* © Тичинська О. В., 2012

Під час кризової ситуації безпосередня та негайна підтримка від незалежної сторони стає каталізатором у відновленні учня та шкільного суспільства. Хоча й існують деякі суперечності щодо того, хто в першу чергу несе відповідальність за надання допомоги особі в кризовій ситуації, положення Американської асоціації шкільних консультантів пропонують вирішення проблеми шляхом визначення ролі шкільного консультанта. На підставі цієї заяви «основна роль професійного шкільного консультанта полягає в наданні прямих консультацій під час і після того, як трапився інцидент» [7]. Послугуючись таким підходом, обов'язками шкільного консультанта є надання допомоги учням та шкільному персоналу в часи кризи шляхом проведення індивідуальних та групових консультацій, консультацій з адміністрацією школи, учителями, батьками та фахівцями, надання координаційних послуг школі та суспільству [8, с. 259-261].

Ураховуючи нещодавній акцент на необхідності ефективного втручання у процес розв'язання кризової ситуації та роль шкільного консультанта у цьому процесі, важливо є визначити наскільки підготовка шкільного консультанта співпадає з вимогами професії. У цьому випадку доцільно було б розглядати ефективність роботи шкільного консультанта, беручи до уваги його обізнаність із сучасними методами та прийомами роботи з підлітками ХХІ ст. Якщо університети, що випускають шкільних консультантів, звертатимуть увагу на отримання знань та формування навичок, потрібних для вирішення кризової ситуації, шкільні консультанти, приступаючи до практичної діяльності, відповідатимуть сучасним вимогам професії.

Окрім практичної підготовки процесу вирішення кризи, безперервний професійний розвиток шкільного консультанта забезпечує здобуття досвіду реагування у кризових ситуаціях. Шкільний консультант отримує знання про розв'язання кризової ситуації у процесі проходження громадських і національних навчальних програм, відвідування професійних конференцій, вивчення статей у професійних журналах та збірниках, дослідження тематичних книг та відвідування відео-тренінгів. Прагнення шкільного консультанта поліпшити свої знання та навички вирішення кризи повинні відображатися в його постійному професійному вдосконаленні [3, с. 122].

Зауважимо, що важливим є також забезпечення шкільних консультантів у їхній практичній діяльності можливістю визначати власні способи та шляхи розв'язання кризової ситуації. Беручи за основу власний досвід роботи у шкільному оточенні, шкільні консультанти є ключовою ланкою у процесі надання практичної інформації університетам та тим, хто відповідає за безперервний професійний розвиток учнів [9]. Використовуючи надану їм інформацію, вищі навчальні заклади зосереджуватимуться на якостях та характеристиках учнів, що найбільше потребують удосконалення. Написання курсових робіт, підконтрольна навчальна діяльність, практики та стажування можуть стратегічно розроблятися з метою кращої підготовки шкільних консультантів до задоволення виняткових потреб учнів, сімей та шкіл у період кризи.

У процесі дослідження було визначено чотири основних фактори, що впливають на шкільних консультантів у їхніх прагненнях до професійної досконалості:

1. Університетська підготовка (який досвід навчання (курсознавство, практика, стажування) стане ключовим у процесі розв'язання кризової ситуації, наскільки досконало університет готує шкільних консультантів до розв'язання кризових ситуацій (на думку шкільних консультантів), чи приділялося достатньо уваги з боку університету на підготовку шкільного консультанта до розв'язання кризової ситуації).
2. Безперервний професійний розвиток (чи беруть шкільні консультанти участь у заходах, які підвищують їхні знання та вдосконалюють навички керування кризовою ситуацією).
3. Участь у розв'язанні кризових ситуацій у школах (чи обізнані шкільні консультанти зі шляхами розв'язання кризової ситуації, чи використовують шкільні консультанти допомогу від незалежної сторони у розв'язанні кризової ситуації).

4. Рекомендації щодо підготовки шкільних консультантів (які пріоритетні шляхи вирішення кризових ситуацій, на думку шкільного консультанта, сприяють його освіченості).

Намагаючись вирішити проблему, яка виникла, Американська асоціація шкільних консультантів надала 400 випадково обраних імен та адрес її активних членів для участі в опитуванні щодо ефективності підготовки шкільних консультантів до розв'язання кризових ситуацій, які виникають у шкільному середовищі. Із 276 осіб (69%), які змогли пройти усі етапи дослідження, 236 (59% з 400) були оцінені як такі, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Опитування вважалося невалідним, якщо учасник ніколи не займався професійною практичною діяльністю [8, с. 257].

За словами респондентів, стаж їхньої роботи на посаді шкільного консультанта сягав у середньому 12,25 років. 85% шкільних консультантів – жінки. Шкільні консультанти подали наступну інформацію щодо рівня своєї освіти: близько 3% були тимчасово сертифіковані, 88% отримали ступінь магістра, 5% ступінь спеціаліста та вже прослухали 30 годин з курсів здобуття ступеня магістра і 3% отримали докторський ступінь. Шкільні консультанти, які брали участь в опитуванні, представляли шкільні округи в 35 штатах США та трьох зарубіжних країнах. 28% шкільних консультантів працювали в північно-східних штатах країни, 32% – у південних, 20% – у північно-центральных, 19% – у західних штатах держави і лише 1% – за межами США [6, с. 358].

Учасникам пропонувалися запитання, які стосувалися статі, років закінчення вищих навчальних закладів, років, коли вони займали посади шкільних консультантів, віку академічної готовності, кількості учнів у шкільному окрузі, етнічних груп, до яких належали учні та тип громади (сільська, міська). Також респонденти опитувалися стосовно університетської підготовки, безперервного професійного розвитку, участі у розв'язанні кризових ситуацій у школах та рекомендацій щодо підготовки шкільних консультантів. Після проведених опитувань учасників заохочували до розробки власних шляхів розв'язання кризових ситуацій. Це дало шкільним консультантам можливість виявити досі не зрозумілі для них моменти та керувати інформацією, якою вони не володіли до цього дослідження.

Згідно з дослідженням шкільні консультанти зазначали про підвищення рівня знань щодо розв'язання кризових ситуацій після закінчення вищого навчального закладу. Три чверті шкільних консультантів повідомили, що шкільні округи підтримували та допомагали їм з витратами, які потрібні були для отримання практичної та теоретичної освіти, пов'язаної з попередженням та розв'язанням кризових ситуацій. Майже 22% шкільних консультантів продовжували навчання за власні кошти і 69% шкільних консультантів повідомили про використання можливості взяти участь у подальшому професійному розвитку (практика без відриву від основного місця роботи, лекції та семінари). За словами шкільних консультантів, дослідження професійних журналів, збірників, книг (52,5%), участь у державних та регіональних конференціях (31,8%), робота в лавах Червоного Хреста (23,7%), Національної організації з надання допомоги постраждалим (6,8%), Американської асоціації шкільних консультантів (5,5%) та Американської психологічної асоціації (5,5%) продемонстрували їм безліч шляхів поведінки в кризових ситуаціях [6, с. 360].

Шкільним консультантам запропонували ознайомитися з основними кризами, на вирішення яких варто звертати увагу в процесі підготовки шкільних консультантів. Результати виявилися такими: приблизно 30% шкільних консультантів відвели самогубству перше місце; друге місце зайняли агресія та насильство; третє місце – горе, смерть та знущання (сексуальне чи фізичне).

У зв'язку з тим, що існує великий попит на шкільних консультантів для розв'язання кризової ситуації у школі, підготовка до попередження та вирішення кризи є важливим питанням у здобутті кар'єри. Навіть, незважаючи на те, що сучасні випускники отримують більше підготовки для можливості розв'язання кризової ситуації, ніж це було в минулому, майже третина шкільних консультантів продовжують йти в професію без формальної

підготовки, практики та уявлень про майбутню професійну діяльність, іншими словами, учні відвідують школи, де шкільні консультанти не готові надавати допомогу в кризових ситуаціях.

Варто зазначити, що з метою підготовки шкільних консультантів до задоволення емоційних потреб учнів та шкільного персоналу під час кризи, професія шкільного консультанта повинна заохочувати більш широку підготовку як на рівні університету, так і під час подальшого професійного розвитку. Рекомендації повинні бути чітко сформульовані і спрямовані на окремих осіб і групи, які несуть відповідальність [5, с. 327-329].

Відповідно до програм шкільного консультування існує необхідність проявляти ініціативу в пошуках відповідної академічної підготовки з метою попередження кризових ситуацій. За умови недоступності виконання курсової роботи в межах вже окресленої програми навчання, увагу слід приділяти окремим курсам з підготовки до протистояння кризовим ситуаціям за межами навчального закладу. Студенти також можуть отримати цінний досвід у вирішенні кризових ситуацій, працюючи на добровільних гарячих лініях, у притулках та громадських організаціях охорони психічного здоров'я, які підтримують сім'ї у період кризи.

Першим кроком шкільних консультантів у їхній професійній діяльності є оцінка своїх навчальних програм. Вони повинні визначити шляхи інтегрування курсів з попередження кризових ситуацій у курсову роботу, практику та стажування. На нашу думку, існує необхідність у детальному трактуванні антикризових планів у випадку суїцидів, агресії та насильства. Шкільні консультанти можуть запрошувати фахівців для виступу перед аудиторією, які забезпечать неофіційне обговорення серед учителів та учнів, консультування та співробітництво з іншими фахівцями з метою оновлення навчальних програм за допомогою сучасних ресурсів та матеріалів для читання; організації практик та стажування, які озброюють учнів досвідом у розв'язанні кризових ситуацій; надання відповідного нагляду тим, хто перебуває у такій ситуації [7, с. 15].

Шкільні консультанти повинні активно брати участь у професійній діяльності, яка підвищує знання та навички у сфері кризового втручання. Досвідчені шкільні консультанти можуть також керувати випускниками під час практики чи стажування та бути наставниками для менш досвідчених шкільних консультантів. Під час роботи з антикризовими планами шкіл шкільні консультанти повинні співпрацювати з адміністраторами та іншими фахівцями для оцінки, удосконалення та оновлення вже чинних планів. Система підтримки учнів посилюється, коли шкільні консультанти готують учителів та інших працівників школи для надання безпосередньої допомоги учням у кризових ситуаціях. Відповідно до зазначеного вище, професор державного університету штату Каліфорнія С. Брок заявив: «План антикризових заходів є непотрібним, якщо персонал школи не здатен належно проводитися в окремій кризовій ситуації» [2, с. 52].

Як бачимо, досвідчені шкільні консультанти можуть надати допомогу з питань розвитку персоналу та послуг з метою запобігання кризі. Шкільні консультанти повинні сприяти об'єднанню зусиль з керівниками шкіл, антикризовими командами та громадськими установами. Координація ресурсів має вирішальне значення в максимізації позитивних зусиль і програм у межах школи та громади не лише з метою розв'язання кризових ситуацій, а й їх запобігання. Шкільні адміністратори можуть надавати допомогу в кризових ситуаціях шляхом оцінки власних знань та навичок реагування в кризових ситуаціях у школі. Ефективне і обґрунтоване керівництво на всіх рівнях має найважливіше значення для підтримки учнів, сімей та співробітників. Окрім того, шкільні адміністратори (місцевому та районного рівня) можуть надавати допомогу у фінансуванні безперервного професійного розвитку у сфері кризового втручання. Зусилля шкільних консультантів можуть підтримуватися з боку адміністрації школи, адже вони надають послуги, допомагають у питаннях охорони психічного здоров'я учнів та персоналу під час кризових ситуацій у школах. Важливо, щоб окремі особи та групи,

відповідальні за забезпечення професійного розвитку, надавали достатню науково-дослідну інформацію, спеціально спрямовану на зміцнення шкіл у період кризи. Інформація повинна бути практичною і направленою на потреби шкільної спільноти. Результати роботи шкільних консультантів матимуть вирішальне значення у напрямку дослідження тем та питань, які становлять найбільший інтерес [10, с. 311-312].

Отже, підсумовуючи викладене, потреби в ефективному розв'язанні кризових ситуацій у школах відобразатимуться в безперервному професійному розвитку шкільних консультантів, удосконаленню навчальних програм, розробленні профілактичних методів та програм втручання. Підготовка на університетському рівні (а додачу до безперервного професійного розвитку) є головною метою вдосконалення навичок протидії шкільних консультантів кризовим ситуаціям. Результати дослідження демонструють шкільним консультантам та вищим навчальним закладам, які їх готують, можливість усвідомити роль шкільного консультанта в кризовій ситуації. Діалог необхідно вести між викладачами університетів, професійними шкільними консультантами, шкільною адміністрацією і тими особами та групами, які забезпечують безперервний професійний розвиток шкільного консультанта. Організовані зусилля на всіх рівнях у кінцевому результаті приведуть до поліпшення якості запобігання кризовим ситуаціям, превентивних заходів у школах та умов навчання учнів.

Список використаних джерел

1. American School Counselor Association. The role of the professional school counselor. [Електронний ресурс] / American School Counselor Association, 1999. – Режим доступу: <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=240>.
2. Brock S. E. Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.) / Brock S. E., Sandoval J., Lewis S. – New York: Wiley, 2001. – 200 p.
3. Caplan G. Principles of preventive psychiatry / G. Caplan – New York: Basic Books, (1964). – 304 p.
4. Crisis intervention publications: A thirty-year overview: paper presented at the 33rd Annual National Convention of the National Association of School Psychologists, (Washington, DC, April) – Washington, 2001.
5. Cunningham N. J. A comprehensive approach to school-community violence prevention. Professional School Counseling / N. J. Cunningham, D. S. Sandhu. – (2000). – P. 126–133.
6. Ho B. S. Family-centered, integrated services: Opportunities for school counselors. *Professional School Counseling* / Ho B. S. – 2001. – P. 357–361.
7. Johnson K. School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams (2nd ed.) / Johnson K. – Alameda, CA: Hunter House, 2000. – 246 p.
8. Preventing adolescent suicide: Do high school counselors know the risk factors? *Professional School Counseling* / [King K. A., Price J. H., Telljohann S. K., Wahl J.]. – 2000. P. 255–263.
9. Luongo P. F. Partnering child welfare, juvenile justice, and behavioral health with schools. *Professional School Counseling* / Luongo P. F. – 2000. – P. 308–314.
10. Slaikeu K. A. Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.) / Slaikeu K. A. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. – 1990. – 276 p.

The article deals with the peculiarities of school counselors training in order to prevent and resolve crises in USA public schools. The main crises that students and school staff in their daily activities face were defined. The basic responsibilities of school counselors in the course of their professional activities were characterized.

Key words: crisis, crisis intervention, incidents, school, school counselor, school counselor's role, public schools, school community, training, prevention.

УДК 37.091.64

Федорчук В. В. *

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність поняття інформатизації та узагальнено досвід щодо використання електронних підручників у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатизація, електронне видання, електронна публікація, електронний підручник.

Початок ХХІ ст. ознаменувався бурхливим розвитком інформаційних технологій та їх стрімким проникненням в усі сфери суспільного життя, зокрема й у сферу освіти. Впровадження інформаційних технологій відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей. Забезпечити якість електронних засобів навчального призначення, що розробляються, а саме, технічну досконалість, якість змісту та педагогічну цінність, – це головне завдання розробників електронних засобів навчального призначення. Але разом з тим, електронні засоби навчального призначення набувають педагогічної цінності лише в тому випадку, якщо їх легко вписати в навчальний процес, якщо вони покращують результати навчальної роботи.

Сьогодні в Україні практично створено нормативну базу інформатизації. Її основу складають Закон України “Про вищу освіту”, Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки”; Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”, Постанова КМУ від 7 грудня 2005 р. № 1153 “Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки” та ін. Важливу роль у розгортанні процесів інформатизації відводиться загальнонаціональним програмам, що реалізовувались і реалізуються в системі освіти. Це перш за все: Національна програма інформатизації, Програма інформатизації та комп’ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004 – 2007 роки; Програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 – 2010 роки» та ін. [за 4].

Проблеми інформатизації управління освітою розглядаються в дослідженнях Л. Забродської, О. Дубаса, П. І. Орлова, В. Луначека та ін. Окремі аспекти особливостей та використання електронного підручника досліджувались у роботах А.А. Вихтуновської, Т.С. Марченка, О.В. Бондар, В.М. Лепченко, М.П. Турова, Т.П. Соколовської, Л.Є. Гризун, Л. Корнеєва та ін.

Зважаючи на актуальність проблеми інформатизації в сучасній освіті, важливість забезпечення навчального процесу відповідними технічними засобами та малодослідженість проблеми використання електронних підручників у навчальному процесі, метою даної публікації є з’ясування сутності інформатизації, розмежування понять, що позначають різні електронні ресурси та узагальнення досвіду щодо використання електронних підручників у навчальному процесі.

Здійснення інформатизації освіти вимагає з’ясування сутності цього процесу і визначення основних напрямків його реалізації.

Можна зустріти різні визначення поняття інформатизація освіти [4, 5]. Вони відображають різні аспекти і складові процесу впровадження в систему освіти інформаційних технологій. Узагальнено ж можна сказати, що інформатизація освіти – це створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти [4].

* © Федорчук В. В., 2012

Законом України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” серед основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, названі:

- прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ в усі сфери суспільного життя;
- забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров’я, освіти, науки, культури, охорони довкілля.

Основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, визначені:

- надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;
- створення умов для забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [3].

Таким чином, інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань. Інформатизація системи освіти повинна бути невід’ємною складовою інформатизації України і здійснюватися згідно з єдиними державними нормативами, враховуючи при цьому особливості системи освіти.

У цьому контексті важливим є створення відповідних електронних ресурсів, які б забезпечували успішність процесів інформатизації на усіх рівнях. Стрімке зростання кількості та урізноманітнення електронних ресурсів спричинили появу різних термінів на їх позначення: електронне видання, електронна публікація, електронна книжка, електронний підручник і т.п. Тому постає необхідність проаналізувати їх, щоб вміти обирати найбільш правильний відповідник. Вказані педагогічні поняття у сучасній літературі не набули однозначного тлумачення.

Електронне видання у всесвітній мережі Internet – це галузь, яка постійно бурхливо розвивається та змінюється. На думку С.І.Гутиря, наразі електронне видання – це надширокий діапазон способів та засобів для створення повноцінного інформаційного продукту з багатьма можливостями. Електронні видання кардинально відрізняються від друкованих специфікою у способі представлення споживачеві. В останнє десятиліття ХХ ст. в них стали застосовуватися ще й мультимедійні компоненти: цифрові, звукові або відеофрагменти, а також анімаційні елементи в основній частині видання. Українське (і не лише українське) електронне видання та процеси, пов’язані з ним, майже не досліджуються. На жаль, сьогодні немає повноцінної цілісної теоретичної бази, унаслідок чого відсутнє офіційно зафіксоване адекватне визначення поняття «електронне видання».

Електронне видання – електронний документ (сукупність електронних документів), який пройшов редакційно-видавничу підготовку, призначений для поширення у незмінному вигляді [1].

Під електронним виданням, на думку Погулянік Т., слід вважати електронний текст, який пройшов редакційно-видавничу обробку, може містити графічні, мовні, музичні, відео- та фото- фрагменти, що разом становлять цілісний продукт, який знаходиться на електронному носії (магнітному, оптичному чи лазерному) або розміщений в мережі Інтернет. Вихідні відомості електронного видання мають містити інформацію про тип носія, фізичний формат запису, операційну систему, обсяг запису в мегабайтах тощо [5].

Суперечливим у наведеному вище визначенні є твердження про незмінність вигляду. Одразу виникає запитання: як узгодити офіційно зафіксовані твердження про незмінність вигляду електронного документа з поняттям інтерактивності, що, як відомо, властиве елек-

тронному виданню і є однією з головних переваг у порівнянні з традиційним друкованим виданням?

Більш точно визначення можна знайти в «Инструкции о порядке рассмотрения и утверждения грифа Минобразования России на учебные электронные издания» [за 1]:

Електронне видання – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Електронне видання може бути виконане на будь-якому електронному носії – магнітному (магнітна стрічка, магнітний диск і ін.), оптичному (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-I, CD+ і ін.), а також опубліковане в електронній комп'ютерній мережі.

Вікіпедія пропонує послуговуватись терміном «Електронна публікація», що передбачає розповсюдження інформації за допомогою електронних носіїв, таких як дискети, компакт-диски CD-ROM або через мережу Інтернет.

Публікації можуть поширюватися вільно або за окрему плату. Існують в двох формах — публікації On-line і публікації Off-line. Деякі електронні публікації не надаються на фізичних носіях і тому потрібно їх копіювати на вінчестер, магнітні стрічки або зберігати за допомогою інших систем збереження даних (On-line), інші забезпечуються на фізичних носіях і можуть зберігатися на полицях (Off-line).

Off-line публікація — електронний документ, який бібліографічно ідентифікований та здатний до розпізнавання.

On-line публікація (або ресурс) — електронний документ, який бібліографічно ідентифікований та здатний до розпізнавання ЕОМ, записаний на електронному носіїві даних і доступний в цей час — On-line». Наприклад: — On-line монографія — словник в мережі Інтернет. — On-line серійне видання — електронний журнал в мережі Інтернет. — On-line ресурс — сайт організацій.

Електронні публікації можуть бути оригінальними електронними публікаціями чи бути повторною версією записаного або надрукованого документа. У більшості випадків електронні публікації будуть копією записаного або надрукованого документа. Виробники і видавці електронних публікацій найчастіше бувають традиційними видавцями, які працюють в нових різновидностях публікацій. Нові публікації в мережі Інтернет видають частіше за все новостворені провайдери. Також видавцями бувають деякі компанії, що спеціалізуються на публікації, яка записана на CD-ROM [2].

Можливості Інтернету та електронних засобів поширення інформації почали складати конкуренцію традиційним формам книговидання. Однак створення освітніх інформаційних ресурсів залишається актуальною проблемою для України.

М.М.Чепіль до основних видів комп'ютерних навчальних програм відносить:

- 1) електронний посібник – навчальний посібник у віртуальному вигляді, який від паперових посібників відрізняється особливим стилем текстового матеріалу, адаптованим для легшого сприймання;
- 2) комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; поєднує особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму [8].

Підручник у традиційному (друкованому) своєму вигляді й функціональному призначенні як вмістилище наукових фактів і виховного потенціалу вже не може посідати монопольне становище в умовах інформаційного суспільства з його необмеженими можливостями генерування, збереження та передавання інформації.

Альтернативою може стати електронний підручник. Федій О.Г. електронний підручник розглядає як видання, яке містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, що забезпечує творче та активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками з певної галузі. Він призначений переважно для індивідуального навчання.

Відмінною особливістю побудови електронних підручників є гіперпосилання. У зв'язку з актуальністю цього питання вченими, педагогами, фахівцями інформаційно-бібліотечної сфери ведуться розробки основних принципів, що характеризують сучасний електронний підручник, його підготовку, поширення, застосування з окремих предметів [7].

Електронні підручники узагальнено поділяють на три типи: 1) відсканований паперовий підручник; 2) традиційний підручник з гіпертекстовими вставками; 3) спеціально розроблений електронний підручник. Незалежно від типу, в електронному підручнику має бути застосований принцип квантування, тобто навчальний матеріал має бути поділений на розділи, які так само – на модульні кадри з текстовою складовою та візуалізацією. Кожен модуль складається з теоретичного блоку, контрольних запитань з теорії, вправ і тестів, контекстної довідки тощо. Між собою модулі пов'язані гіпертекстовими посиланнями, щоб учень за принципом розгалуження міг оперативного переходити від одного модуля до іншого. Доцільно, щоб електронний підручник містив і графічний та ілюстративний матеріал [6].

Деякі електронні книги виробляють одночасно з підготовкою друкованого підручника чи виготовляють зі вже існуючих друкованих підручників шляхом сканування тексту, іноді з використанням спеціальних відкритих сканерів, які не пошкоджують оригінальне друковане видання.

Порівнюємо електронний підручник з друкарським, розміщеним на паперовому носії. Вони мають такі загальні ознаки, а саме:

- навчальний матеріал стосується певної галузі знань та висвітлюється на сучасному рівні досягнень науки і культури;
- матеріал в підручниках подається систематизовано, тобто це завершений продукт, який складається з багатьох елементів, пов'язаних між собою, що забезпечує цілісність підручника.

Крім загальних ознак виділяють і відмінні, які слід чітко визначити:

- на відміну від друкарського, електронний підручник з конкретного навчального предмета може містити матеріал декількох рівнів складності. При цьому він буде розміщений на одному лазерному компакт-диску, містити багатоваріантні завдання для перевірки знань в інтерактивному режимі для кожного рівня;
- наочність в електронному підручнику значно краща, ніж у друкарському, оскільки забезпечується використанням мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу і гіперпосилань, відеосюжетів і т.п.
- електронні підручники є по своїй структурі відкритими системами: їх можна доповнювати, корегувати, модифікувати в процесі експлуатації [7].

Побудова електронного підручника є складною справою. Від того, як він був створений залежить наскільки успішно сприйме, зрозуміє чи запам'ятає учень ту інформацію, яка в ньому подана.

Найпривабливішим є формат «відкритого» підручника. У США нині починають з'являтися такі підручники, які можуть бути адаптовані для спільного використання їх. Це не має стосунку до принципу Вікіпедії, оскільки до публічно доступної версії матеріалу жодних змін не вноситься, адже в інформаційному просторі поширюється редакційна модифікована версія підручника і користувачі можуть доповнювати лише той примірник, з яким працюють вони. Різниця між паперовим і цифровим контентом практично не існує; цифровий контент користувача близький, а іноді й ідентичний цифровому продукту творця контенту. Користувачеві надано змогу видалити непотрібні розділи, додати свій матеріал і відредагувати текст.

Для з'ясування того, які характеристики електронних підручників є найважливішими для учнів, «Проект майбутнього» провів у США анкетування близько 300 тис. студентів. Відповіді розділилися наступним чином: можливість персоналізації книг додаванням коментарів і маркуванням тексту – 63%; самооцінювання – 62%; можливість самоосвіти – 46%; користування інформацією NASA і Google в реальному часі – 52%; користування, в разі потреби, он-лайн-

репетитором – 53%; використання презентацій PowerPoint з електронних підручників – 55%; ігрові елементи в навчанні – 57%; застосування анімації і моделювання – 55%; наявність відео – 51%; можливість проводити відеоконференції – 30%; підкасти – 34%; створювати свої власні підкасти або відео – 48% [6].

У мережі Інтернет уже розміщено чималу кількість електронних підручників у вільному доступі або за відкритими ліцензіями, але завдання полягає в тому, щоб їх відформатувати та відредагувати так, щоб вони відповідали Державному стандарту загальної середньої освіти та критеріям навчальних ресурсів. Очевидно, що електронні підручники існуватимуть у вигляді відкритих ресурсів подібно до Вікіпедії, звідки гіпотетично кожен користувач може на власний розсуд, не дотримуючись завдань, визначених Державним стандартом загальної середньої освіти та навчальних програм, наповнювати електронний підручник.

З методичної точки зору електронні підручники є ефективним навчальним ресурсом для вивчення насамперед предметів природничо-математичного циклу і тих галузей знань, що піддаються глибокому структуруванню; для самостійної роботи учнів, дистанційного та екстернатного навчання; для використання на практичних і лабораторних заняттях, під час аналізу інформації та її графічної інтерпретації. Оскільки інформаційні технології розвиваються досить стрімко, то електронні підручники необхідно поєднувати з іншими інтерактивними технологіями навчання, як то webinar (вебінар) – різновид он-лайнного заняття, який дає змогу вчителю й учням класу спілкуватися як у текстовому форматі, так і аудіо- чи відеочатах.

Завдяки електронному підручнику вчитель одержує можливість практикувати сучасні технології моніторингу, контролю та обліку навчальних досягнень учнів, уникаючи стомлюючої механічної роботи. Наприклад, в Німеччині такі електронні системи контролю вже ефективно впроваджують. Видавці розробили продукт, який уможливує на вибірковій основі визначати глибину навчальних компетенцій учнів. Учитель може визначати не лише особистий прогрес учня у навчанні, але й його рейтингове місце у контексті класу або школи.

Таким чином, учитель досягає головного у моніторингу знань – здатності оцінити, наскільки проблеми по опануванню програмового матеріалу конкретного учня є його індивідуальними проблемами, чи це загальна тенденція, пов'язана або з діяльністю вчителя, або з недоліками у навчальних програмах і підручниках.

Окрім авторів під електронними підручниками мають на увазі і електронні книги (рідери). Зважаючи на це, серед переваг електронних книг можна назвати такі:

- незначна, порівняно з комплектом паперових підручників, вага і невеликі розміри;
- в процесі їх виготовлення не використовують папір і фарбу, а для виготовлення друкованих книг використовують утричі більше сировини і в 78 разів більше води;
- наповнення текстами електронного підручника коштує незрівнянно дешевше, ніж друкування традиційної книги на паперовій основі.
- створюють передумови для подолання фізичних, сенсорних і когнітивних бар'єрів на шляху до освіти учнів і студентів з різними формами інвалідності;
- низька вартість розповсюдження електронних підручників;
- крім того, можливість перекладати книги різними мовами, що важливо в умовах полікультурної України;
- для придбання немає необхідності йти до магазину або чекати на доставку поштою, оскільки електронні видання можна завантажити не виходячи з дому.

Недоліки електронних книг:

- висока вартість приладів для читання електронних підручників, еквівалентна вартості 50 – 100 друкованих книг;
- можлива технічна недосконалість;
- при виготовленні електронних рідерів у виробництві використовують різні токсичні речовини, які не піддаються біохімічному розкладанню;

- випромінювання екранів деяких пристроїв швидко перевтомлюють очі й шкодять здоров'ю учнів;
- розширення екранів більшості пристроїв нині є таким, що якість зображення на їхніх екранах однозначно гірша, ніж у паперового аналога;
- з технологічного боку створення електронних підручників пов'язане з тривалою методичною підготовкою, а також залучанням фахівців з психології, комп'ютерного дизайну і т. п., попереднім тестуванням пристроїв, через що зростає і вартість розробленого продукту [за 6].

В сучасній освіті все більшої популярності набувають інформаційні технології. Учасники навчально-виховного процесу мають великі сподівання, що інформатизація дозволить освіті нашої країни піднятися на новий рівень, вдосконалитися, стати ефективнішою. Але досі немає єдиної точки зору на роль електронних засобів, зокрема електронного підручника, в навчальному процесі. Зважаючи на усі «за» і «проти», можна зробити висновок, що електронні підручники мають свою специфіку, сприяють вирішенню ряду проблем під час роботи учнів з навчальною інформацією. Проте, на нашу думку, електронний підручник може бути швидше доповненням до інших засобів навчання, а не замінити їх повністю.

Адже досі залишається широке поле діяльності в галузі розробки електронних підручників з усіх навчальних дисциплін, невирішеними є питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів та матеріального забезпечення усіх нововведень. Сподіваємось, що з часом ці та інші проблеми буде розв'язано, але і в цьому випадку вчитель залишатиметься основною фігурою навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Гутиря С.І. Електронні видання: процеси стандартизації і проблеми бібліографічного опису [Електронний ресурс] / С.І. Гутиря. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1469>
2. Електронна публікація [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F
3. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” // ВВР України. – 2007. – №12. Ст. 102.
4. Мілаш О.О. Інформатизація вищих навчальних закладів як пріоритет державної освітньої політики в Україні [Електронний ресурс] / О.О. Мілаш. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em5/content/08paystf.htm>
5. Погулянік Т. Роль електронних книг в освітньому просторі України [Електронний ресурс] / Таня Погулянік. – Режим доступу: <http://ebook-ua.org/content/rol%D1%8C-ieliektronnikh-knig-v-osvitn%D1%8Ccomu-prostori-ukrayini>
6. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / Павло Полянський // Освіта.ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/16840/
7. Федій О.Г. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до створення електронних підручників [Електронний ресурс] / Федій Олена Григорівна // Освіта.ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/26074
8. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академ-видав, 2012. – 224 с.

The article analyzes the nature of the concept of information and the experience of using electronic textbooks in the educational process.

Key words: informatization, electronic publishing, electronic publishing, electronic textbook.

УДК 811.161.1(075.3):373(447)

Фідкевич О. Л.*

КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ПОНЯТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІДРУЧНИКІВ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ

У статті розглядаються культурні концепти як важливі компоненти змісту соціокультурної складової підручників з російської мови та методичні аспекти їх вивчення на уроках російської мови у загальноосвітніх школах України;

Ключові слова: соціокультурна компетентність, культурні концепти, загальноосвітні школи України, російська мова.

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку методики навчання російської мови у загальноосвітніх школах України питання уточнення та конкретизації змісту соціокультурної лінії є особливо актуальним. У царині соціокультурної роботи знаходиться вирішення завдань формування гуманістичного світогляду учнів та їх успішної соціалізації. З урахуванням цього одним із перспективних напрямів вивчення мови стає лінгвокультурологічний напрям, який передбачає широке залучення культурологічного матеріалу і має великий розвиваючий та виховний потенціал.

Проблему уточнення змісту соціокультурної складової у навчанні російської мови необхідно співвідносити з процесом пошуку оптимальних принципів конструювання підручників. Саме тому питання всебічного дослідження наявних підручників, аналізу концептуальних підходів, реалізованих у них, та розробки перспективних шляхів їх вдосконалення є такими, що потребують подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження шляхів формування соціокультурної компетентності у підручниках з російської мови для 4 класів загальноосвітніх шкіл України та теоретичне обґрунтування використання культурно-ціннісних понять як важливих складових соціокультурного простору підручників з російської мови.

Об'єкт дослідження – процес удосконалення підручників з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання, зокрема їх соціокультурної складової.

Предмет дослідження – методика вивчення культурно-ціннісних понять у процесі формування соціокультурної компетентності учнів у навчанні російської мови у загальноосвітніх школах України.

Актуальність теми дослідження визначається:

- суспільною значущістю проблеми формування соціокультурної компетентності як однієї з умов становлення особистості з гуманістичним світоглядом, готової до сприйняття надбань власної культури та толерантної до інших народів та культур;
- необхідністю подальшої теоретичної та практичної розробки питання змісту та шляхів формування соціокультурної компетентності.

Дослідження ґрунтується на порівняльному аналізі нових програм з російської мови та підручників з російської мови для 4 класів загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання за авторством В. А. Анісімової [1], І. П. Гудзик [2]; О. В. Купцової та Л. Г. Вербецької [3]; матеріалах анкетування учителів та учнів.

Аналіз досліджень з означеної теми. Науковим підґрунтям статті є праці з питань мовної освіти в Україні (О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Плахотник, І. Гудзик), наукові студії з проблем компетентісно орієнтованого навчання (М.Вятютнев, І.Зимня, Г.Китайгородська, Н.Тализіна), а також праці, в яких досліджено та запропоновано нові сучасні принципи моделювання

* © Фідкевич О. Л., 2012

підручників відповідно до вимог особистісно орієнтованого навчання (Я.Кодлюк , А. Хуторський, Ф.-М. Жерар Ф.-М. і К. Рож'єр).

Було взято до уваги основні положення лінгвокультурології як нової міждисциплінарної науки, представлені у роботах Н. Арутюнової, Є. Верещагіна, А. Вежицької, С. Воркачова, В. Карасика, В. Костомарова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телія, С. Тер-Мінасової та ін, у яких висвітлюється питання національної специфіки мовних і мовленнєвих явищ, що розкривають спосіб мислення народу, досліджується проблема сутності мовної картини світу.

У наукових студіях Ф. Бацевича, І. Голубовської, І. Гудзик, Т. Дороз, В. Кононенко, Т. Колодько, Ю. Пасова, В. Сафонові досліджено сутність соціокультурної компетентності як однієї з важливих умов здатності особистості до міжкультурної комунікації.

Розглянуто наукові дослідження Л. Городецької, Т. Донської, О. Любічевої, Н. Мішатіної, Л. Саяхової, Л. Ходякової, у яких концепти репрезентуються як структурні компоненти змісту лінгвокультурологічної роботи на уроках російської мови; обґрунтовуються вимоги до навчальних текстів, які уміщують культурологічний компонент.

Основна частина. Завдання, які постають перед вітчизняною методикою, зокрема перед методикою навчання російської мови, пов'язані як з загальними настроями у сучасному суспільстві, так і новітніми тенденціями у гуманітарних науках, які визначають вектор її подальшого розвитку. Серед них – антропоцентрична спрямованість освіти, урахування інтеграції окремих галузей знань, використання досліджень нових міждисциплінарних наук, зокрема лінгвокультурології.

Однією з перспективних напрямів вивчення мови є лінгвокультурологічний напрям, який передбачає розгляд взаємопов'язаних феноменів: ментальності, мови та культури.

Мова – це один із засобів сприйняття світу. Засвоєння другої мови передбачає сприйняття учнем нової мовної картини світу, що у свою чергу означає необхідність знайомства із специфічним національним мисленням народу, мову якого вивчає дитина. Саме тому значну увагу у лінгвокультурологічних дослідженнях присвячено питанням сутності, структури та актуалізації у процесі комунікації ментальних одиниць, зокрема культурно-ціннісних понять, що у лінгвістиці визначаються терміном «концепт». У цілому дослідники розглядають концепт як один із головних об'єктів вивчення у лінгвокультурології, осмислюючи його як специфічний національний образ культури народу, уміщений у слові. За словами В. Маслової: «Ключевими концептами культури ми називаємо обумовленні нею ядерні (базові) одиниці картини мира, обладающие екзистенціальною значимістю как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4;50].

Але якщо у лінгвістиці термін «концепт» є базовим, то у шкільній лінгводидактиці він використовується обмежено. У російську шкільну лінгводидактику цей термін увійшов перш за все завдяки науковим працям Н. Мішатіної, яка вважає, що репрезентація взаємодії мови та культури у процесі вивчення концептів російської культури є одним із ефективних і результативних засобів науково-практичного і практично-технологічного вирішення проблеми мовленнєвого розвитку учнів у принципово нових умовах життєдіяльності сучасної дитини [5,6]. Проте, зауважимо, що особливістю авторської методики Н. Мішатіної є її використання у межах елективного курсу. На уроках російської мови у загальноосвітніх школах України відсутня можливість широкого залучення цієї методики у повному обсязі. До того ж, вважаємо, що ефективність вивчення концептів пов'язана перш за все з умовою комплексного вивчення мови в межах базового курсу з реалізацією завдань змістових ліній навчання мові у контексті активного вербального спілкування на уроці у всіх видах мовленнєвої діяльності: слуханні, говорінні, читанні та письмі.

Одним із основних завдань соціокультурної роботи у нових програмах з російської мови для початкової ланки загальноосвітніх шкіл України визначається формування у школярів уявлень про культуру російського народу, зацікавленість до мов та культур інших народів;

наголошується на необхідності використання текстів, у яких відображено особливості духовної та матеріальної культури російського народу, його національного характеру.

Однак відзначимо, що зміст та форми цієї роботи не конкретизуються, а саме: які культурні концепти необхідно відібрати для уроків навчання російської мови, що знаходиться у підґрунті цього відбору? На сучасному етапі також відсутні будь-які стандарти у шкільному процесі засвоєння культурологічної інформації та критерії оцінювання лінгво- та соціокультурної компетентності учнів. Тобто українська шкільна лінгвокультурологія як напрям реалізації соціокультурної лінії знаходиться ще у початковому стані свого розвитку.

Про це свідчить і анкетування учнів 4 класу шкіл з українською мовою навчання. Головною метою анкетування було з'ясувати: які саме цінності притаманні дітям даного віку та чи відчувають учні їх культурний фон. Учні повинні були вибудувати шкалу цінностей та підібрати асоціативні слова до слів-стимулів (мама, отец, природа, друг, комп'ютер, школа, игра, деньги). Питання анкети № 2 були спрямовані на виявлення елементарних культурологічних знань учнів (країнознавчого та мистецькознавчого характеру). У анкеті № 3 пропонувалось продовжити російські прислів'я, у яких уміщено культурно-ціннісні поняття, виявити знання учнів цих прислів'їв з метою з'ясувати ступінь актуалізації ментального та індивідуального елементів у сприйнятті концептів.

У анкеті № 4 пропонувалось вибрати з пари прислів'їв, які уміщували один і той же концепт, те, яке б відповідало ціннісним установкам респондента. У анкеті № 5 пропонувалось підібрати до слів-стимулів асоціативний ряд слів.

Результати анкети № 1 виявили, що діти у цілому орієнтуються на традиційні загальнолюдські цінності. Шкала цінностей четверокласників має наступний вигляд: мати, батько, сім'я, друг, школа, природа, игра, комп'ютер, гроші. Анкета № 4 підтвердила результати анкети № 1, виявивши такі риси: схильність до альтруїзму («не в деньгах счастье» - 85%), вірність друзям («сам пропадай, а товарища выручай» - 60%), розуміння важливості освіти («ученье – свет, неученье – тьма» - 95%), наполегливої праці («без труда – нет добра» - 99%), бажання взаємодіяти у колективі («от людей отстать – одиноким стать» - 72%). Проте, якщо результати анкети № 4 в основному репрезентували ментальну сферу запропонованих концептів, то результати анкети № 1 дали можливість представити їх індивідуальну складову.

Наприклад, найбільші емоційні переживання у дітей даного віку пов'язані зі словами «мать» (характеристики: добрая, красивая, любимая); «отец» (добрый, любимый, ласковый, хороший), «природа» (красивая, добрая, живая, зеленая, цветы). Асоціації до слова-стимулу «друг» виявили схильність дітей цього віку до конкретизації цінностей, поряд з загальними характеристиками (верный, веселый) у наявності були конкретні імена друзів, так само і слово-стимул «школа» асоціативно пов'язується у дітей з іменем їх першої вчительки та характеризується переважно словами (хорошая, веселая, красивая, интересная).

У рейтингу цінностей концепт «игра» не був визначений учнями як пріоритетний, проте у шкалі емоційного сприйняття він мав високу позитивну оцінку (веселая, интересная, смешная). Як правило, учні не пов'язують гру з процесом навчання (развлечение, отдых, друзья), тільки у одного респондента це слово-стимул викликало асоціативне слово – «умная».

Цікавим був асоціативний ряд до слова-стимулу «деньги». Якщо із прислів'їв, які репрезентували цей концепт, діти відібрали прислів'я «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» и «Не в деньгах счастье», то особистісні асоціації були такі: огромные, большие, надежные, зеленые, много, магазин, покупки, важные, нужные.

Слово-стимул «компьютер» не викликало в опитуваних учнів глибоких емоційних переживань. Асоціативний ряд до цього слова: програма, информация, узнаю, все знающий, нужный предмет, системный, технический, машина. Анкета № 5 виявила доволі низький рівень знань, пов'язаних з історією та культурою Росії. Переважна кількість дітей не змогла

назвати прізвища російських письменників, крім О. Пушкіна, П. Єршова та назв декількох російських казок. Як видатних людей Росії було визначено В.Путіна і В.,Медведева, О. Пушкіна, П. Чайковського (1 респондент) та представників шоу-бізнесу.

Слова «берёзка» і «калина» не викликали в учнів специфічних національно-культурних асоціацій (дерево, красная, красивая).

Анкетування виявило, що фрагментарні лінгвокультурологічні знання учнів, зазвичай, не вступають у взаємодію з їх особистісними змістовими структурами, не сприяють готовності дитини до зміни моделей поведінки в умовах іншої культури. Ціннісний компонент концептів у свідомості учнів переважно не репрезентується у взаємодії з культурним компонентом, що свідчить і про рівень культурологічних знань учнів і про недостатнє урахування національно-культурного контексту у навчанні російської мови

Анкетування учителів початкових класів показало, що 90 % опитуваних вчителів вважають за необхідне впровадження лінгвокультурологічного напрямку у навчання російської мови та підкреслюють важливість роботи з культурно-ціннісними поняттями на уроках російської мови. Також вчителі зауважують, що у наявності труднощі з методичною літературою з даного питання, у підручниках мало цікавих текстів, які уміщують інформацію культурологічного спрямування.

Дійсно, у чинних підручниках є тексти, які дозволяють організувати роботу з культурно-ціннісними поняттями, але таких текстів та ще й з належним коментарем недостатньо (лише 8-10% від загальної кількості). У репрезентації культурно-ціннісних понять не прослідковується певна система. Кожний автор представляє у підручнику ті культурно-ціннісні поняття, які співвідносяться саме з його власною ціннісною системою. У підручнику російської мови для 4-х класів шкіл з українською мовою навчання за авторством І. Гудзик це переважно культурно-ціннісні поняття морально-етичної концептосфери: «ложь», «обман», «хвастовство», «трудолюбие», «лень». Тексти, які уміщують ці концепти, дають можливість розгорнути на уроці комунікативну ситуацію, розвивати критичне мислення учнів, що є пріоритетним завданням цього комунікативно орієнтованого підручника.

У підручнику російської мови для 4-х класів шкіл з українською мовою навчання за авторством Л.Анісімової у наявності такі культурно-ціннісні поняття: «мать», «отец», «семья», «Родина», «отчизна», «защитник Отечества», «война», «труд», «работа», «рабочий человек». Морально-етична концептосфера представлена концептами «совесть», «честь», «смекалка». Є і суто російські концепти: «Баба-яга», «Иванушка-дурачок», «богатырь», «самовар».

Цікавою є організація навчального матеріалу у підручнику О. Вербецької та Л. Купцової. Кожний розділ підручника починається з прислів'їв, які уміщують концепти: «азбука», «работа», «сказка», «книга», «лад», «правда», «ум», «труд» тощо. Проте переважно у навчальних текстах цього підручника розглядається ціннісна складова концептів, а їх культурний фон залишається поза увагою авторів підручників, що пояснюється недостатнім використанням у підручнику принципу текстоцентризму, малою кількістю прецедентних текстів, завдань, що формують вміння лінгвокультурологічного аналізу мовного матеріалу. Не завжди враховуються і вікові особливості учнів у сприйнятті лінгвокультурологічного матеріалу, наприклад, завдання: пояснити прислів'я «Жизнь пройти не поле перейти».

Реалізація соціокультурної лінії підручника з російської мови повинна орієнтуватись на вимоги нових програм – залучення учнів до духовних виток російського народу у контексті міжнаціонального діалогу та полікультурної ситуації в Україні, формування толерантності як в міжнаціональному, так і в міжособистісному спілкуванні та базуватися на багатоаспектній репрезентації культурного фону російської мови. Саме тому звернення до культурно-ціннісних понять (концептів) є важливим напрямом у навчанні російської мови, зокрема у формуванні соціокультурної компетентності учнів.

Для цього, по-перше, необхідно визначити найбільш важливі концептосфери, які й зумовлюватимуть відбір текстів підручників та даватимуть змогу системно предста-

вити їх у навчальному матеріалі підручника. Втім, на наш погляд сам термін «концепт» не обов'язково використовувати у шкільній практиці (пропонуємо термін «культурно-ціннісне поняття»).

Вивчення концептів повинно здійснюватися на основі учбових, культурно значущих текстів, які уміщують інформацію про духовну та матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів та відповідати особистісним та віковим потребам учнів.

При відборі навчального матеріалу пріоритет потрібно надавати не просто текстам, насиченим мовними, країнознавчими, історичними фактами, а текстам, що дають можливість розвивати в учнів здатність до глибокого сприйняття та розуміння змісту. Це перш за все прецедентні тексти :художні тексти класичної літератури, твори усного народної творчості, фразеологізми, прислів'я, тексти, які відображають національну специфіку характеру народу, його світогляд, моральні підвалини.

Тексти підручника повинні супроводжуватися відповідними лінгвокультурологічними довідками, етимологічними коментарями, мати рубрикації, які репрезентують матеріал, що розкриває культурний фон російської мови (наприклад, «Мовна скарбниця»).

Концепти можуть виконувати роль основних організуючих елементів соціокультурного простору підручника, тематично його формувати. Їх використання надасть можливість розглядати як архетипічні поняття(мать, отец, семья, вода, земля и др) так і безеквівалентну лексику, що виражає специфічні національні концепти (балалайка, самовар, лад тощо), фонову лексику (чаепитие, балет, театр).

Важливим завданням для авторів, що створюють підручники за новими програмами, є системна розробка їх соціокультурного простору, багатоаспектна репрезентація культурного фону мови, зокрема системного розгляду культурних концептів на основі культурологічних текстів, словникової роботи з прецедентними іменами, образами, ситуаціями. Такий підхід надасть можливість учителю не просто знайомити учнів з культурними реаліями країни, мову якої вивчає дитина, а й формувати інтерес до них, розкривати важливі для народу ціннісні орієнтири, розглядати національно-культурний компонент мовних та мовленнєвих одиниць.

Список використаних джерел

1. Анисимова В. А. Русский язык: 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. [Текст] / В.А. Анисимова. – К.: «Перун», 2010. – 174 с.
2. Гудзик И. Ф. Русский язык: учеб. для 4 класса общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. – 2-е изд. [Текст] / И.Ф. Гудзик. – К.: Освіта, 2006. – 159 с.
3. Вербецкая Е. В., Купцова Л. Г. Русский язык: учебник для 4 класса [Текст] / Е. В. Вербецкая, Л. Г. Купцова – Одесса: Ярослав, 2004. – 159 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / В. А. Маслова — М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
5. Мишатина Н.Л. «Диалог с культурными концептами в 5 – 11 классах (русский язык, литература, развитие речи)». Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Сага» - «Наука» - 2004, тираж 500 экз.– 256 стр.
6. Мишатина Н.Л. Работа с художественным концептом как средство речевого развития школьника.// Журнал «Русский язык в школе». – 2006. – № 3. – С. 23 – 27.

The main contence and ways of lingvoculturological work on the lessons of Russian in general schools of Ukraine are presented in the article; perspective of the use of cultural concepts is grounded as major components of the Russian language textbooks as well as methodological aspects of their study.

Key words: *lingvoculturological competence, cultural concepts, general schools of Ukraine, Russian language.*

УДК 37.057+371.121:371.693(477.75)

Хацяюк Н. С.*

РОЗГЛЯД МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В «ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО» АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ

У статті розглядаються приклади різних варіантів системи методичної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Аналізуються моделі науково-методичної роботи «Шкіл майбутнього» Автономної Республіки Крим. Виводяться загальні закономірності і особливості, які характерні для моделей науково-методичної роботи експериментальних загальноосвітніх установ регіону.

Ключові слова: «Школа майбутнього», методична служба, модель науково-методичної роботи, науково-методична рада, предметне методичне об'єднання, творча група, експериментальна лабораторія.

Модернізація української освіти може бути реалізована лише за умови постійного вдосконалення педагогів освітньої установи, їх умінь оновлювати зміст своєї діяльності, застосовувати досягнення науки і педагогічного досвіду, використовувати сучасні педагогічні технології, варіативні програми, вести експериментальну роботу. З 2007 року в Автономній Республіці Крим на виконання Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» загальноосвітня школа № 2 міста Ялти в рамках експерименту всеукраїнського рівня проводить дослідно-експериментальну роботу за темою «Розробка моделі навчально-виховного комплексу «Школа майбутнього» та 25 експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів (по одному з кожного регіону республіки) на регіональному рівні відпрацьовують модель інноваційної освітньої установи. Досвід діяльності експериментальних закладів освіти, які продукують і застосовують освітні інновації є визначальним. Саме в них відбуваються численні реформаторські зрушення, інтенсивний розвиток теорії і практики педагогічної інноватики; формується конкурентоздатна особистість, визнається роль «людського капіталу» як засобу підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни. У зв'язку з цим актуальною є проблема правильного вибору моделі науково-методичної служби, яка має бути направлена в першу чергу на самоактуалізацію педагога, що виражається в його особовому і професійному зростанні, виявленні і реалізації власних актуальних і потенційних можливостей, формування мотивації вчителів щодо освоєння перспективного педагогічного досвіду, ведення експериментальної роботи, моніторингу змін у навчально-виховному процесі.

Питання організації науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, В. Волканової, І. Жерносека, Л. Даниленко, М. Дрібнохода, А. Єрмоли, М. Красовицького, В. Крижка, С. Крисюка, В. Лізинського, Н. Островерхової, В. Павленка, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, О. Сидоренка.

Метою статті є загальний огляд моделей організації науково-методичної роботи в «Школах майбутнього» Автономної Республіки Крим.

Вивчення науково-методичної літератури і практичної діяльності шкіл показало, що існує багато різноманітних моделей методичної служби. Продемонструємо деякі з них.

В залежності від задач, поставлених перед школою, кількісним та якісним складом педагогічного колективу, результатів діагностики, змісту методичної діяльності Є. Павлю-

* © Хацяюк Н. С., 2012

тенков, В. Крижко [2, с. 32-33] наводять такі варіанти системи методичної роботи: уся методична робота здійснюється через діяльність методичних об'єднань; виділення груп вчителів (незалежно) від предмета, що викладається (ті, хто творчо працює; ті, хто працює сумлінно і відчуває утруднення; педагоги-початківці і ті, хто не прагне до творчості, працює формально); створення мікрогруп за принципом взаємної симпатії та психологічної сумісності; створення проблемних груп вчителів будь-яких предметів, об'єднаних інтересом до пошуку рішень спільної педагогічної проблеми; створення системи методичної роботи залежно від типу і рівнів рішення педагогічної проблем учителями; об'єднання вчителів у групи залежно від рівня сформованості в них професійно-педагогічних функцій, рівня їх професійної компетентності; об'єднання вчителів на основі спільності їх професійних орієнтацій.

Модернізацію науково-методичної роботи через упровадження рівневої моделі, як системи різних за рівнем і характером завдань, підпорядкованим загальній меті описує Т.Тукова [3, с. 13] директор однієї із загальноосвітніх шкіл Донецчини. Структура такої моделі складається з трьох рівнів: індивідуальна методична робота – опанування теорією сучасного навчально-виховного процесу; робота над навчально-методичною проблемою школи – розвиток креативних здібностей учителя; участь у колективних формах роботи школи, міста, області – демонстрація педагогічної продукції. Автор вважає, що створена рівнева модель організації методичної роботи сприяє створенню умов для адаптації, становлення й розвитку педагогічних працівників, формування мотивації вчителів щодо освоєння перспективного педагогічного досвіду, ведення експериментальної роботи, моніторингу змін у навчально-виховному процесі.

Н. Мартьянова [1, с. 205], ділячись досвідом роботи, наводить організаційну модель управління науково-методичною роботою Апостолівського районного ліцею-інтернату Дніпропетровської області, в якій всі структурні елементи підпорядковані науково-методичній раді закладу і яка вирішує головні завдання науково-методичної роботи: підвищення педагогічної майстерності вчителів, їх науково-теоретичної бази; організацію науково-дослідницької діяльності; підвищення творчого потенціалу вчителя, формування нового педагогічного менеджменту.

У середній школі № 11 м. Іжевська при виборі варіанта моделі методичної роботи врахували, що педагогічний колектив закладу різнорівневий за віком і досвідом і для удосконалення методичної культури та підвищення майстерності вчителів розділили на три групи: I – викладачі високої педагогічної майстерності; II – вдосконалення майстерності; III – становлення педагогічної майстерності. Вчителі першої групи об'єднані в «Майстер-клас», де працюють над найбільш актуальними шкільними проблемами, готують методичні посібники, організують загальношкільні педагогічні дискусії. У другу групу входить більшість педагогів закладу, для них організовано річний семінар, кожне заняття якого будується за трьома напрямками: перший – що вчитель повинен знати, другий – що повинен вміти розробити, третій – що повинен правильно застосовувати на практиці. В третю групу входять молоді вчителі, для подолання труднощів у адаптації та вироблення власної системи викладання для них функціонує трирічна школа молодого вчителя [4, с. 32-33].

Отже, аналізуючи підходи і концепції, що склалися в теорії і практиці організації науково-методичної роботи, слід зазначити, що вони розроблялися у зв'язку з проблемою розвитку професійної майстерності педагога та активізації його творчого потенціалу.

Беручи до уваги викладене, проаналізуємо моделі організації науково-методичної роботи в «Школах майбутнього» Автономної Республіки Крим.

Старокримський навчально-виховний комплекс «Школа-ліцей» № 3 Кіровської міської ради (Старокримський НВК) з 2006 року є експериментальною площадкою Міністерства освіти

і науки Автономної Республіки Крим по переходу на модульну технологію навчання за темою: «Організація особистісно орієнтованого навчання учнів в умовах модульної технології». У 2007 році школа отримала статус експериментального навчально-виховного комплексу «Школа майбутнього» і працює над темою: «Виховання культури міжетнічних відносин в полікультурному середовищі». Зміст експерименту полягає у втіленні в педагогічну практику принципово нового поняття про шкільну освіту дитини; усвідомлення нею свого унікального природного таланту; засвоєння досвіду його реалізації для досягнення власного і суспільного добробуту, а також формування бажання і вміння постійно розвивати і вдосконалювати міжетнічні відносини в полікультурному середовищі.

Життя закладу, науково-пошукова робота, повсякденна творча діяльність педагогів школи починається з організації методичної служби. Система організації роботи з педагогічними кадрами сприяє підвищенню професійної компетентності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти. Створена модель методичної роботи в закладі проектує діяльність кожного педагога відповідно до його професійного потенціалу і складається із науково-методичної ради і шкільних методичних об'єднань, які утворюються на предметній основі та робочій групі вчителів по роботі над темою експерименту.

Мета методичної роботи – створення умов для реалізації особистісних функцій педагога, підвищення його професійного статусу, надання реальної дієвої допомоги викладачам.

Основні завдання методичної роботи полягають у забезпеченні умов для теоретичної, психологічної, методичної підтримки вчителів шляхом використання різних форм навчання; стимулюванні і заохочуванні впровадження в практику роботи сучасних навчальних технологій (включаючи інформаційно-комунікативні технології) з метою розвитку пізнавального інтересу учнів і формування у них міцних знань; активізації роботи вчителів над темою експериментальної роботи.

Одним з центральних чинників, який може сприяти продовженню інноваційних процесів і модернізації освіти, вважають у Старокримському НВК, є професіоналізм вчителя. При цьому в поняття «професіоналізм» включаються не лише наочні, дидактичні, методичні, педагогічні та психолого-педагогічні знання і уміння, але і особовий потенціал педагога, його професійні цінності, переконання, установки. Забезпечити активність педагога як суб'єкта процесу вдосконалення дозволяє системний підхід до змісту і форм науково-методичної роботи.

Провідними формами роботи з педагогічними кадрами в закладі є методичний тиждень, методична виставка, педагогічні консиліуми, психологічні тренінги, творчі звіти, семінари-практикуми, наставництво.

По відношенню до вчителя науково-методична робота виконує ряд важливих функцій. У зв'язку з проведенням дослідно-експериментальної діяльності ускладнюються завдання, які доводиться вирішувати вчителю. Тому функція навчання педагогів стає усе більш актуальною і в школі з'являється посада заступника директора з науково-методичної роботи, який відповідає за організацію науково-методичної роботи та проведення експерименту. Це дозволяє деталізувати функції управління методичною службою та здійснювати це управління ефективніше.

Науково-методична рада школи проводить моніторинг стану і оцінки освітнього процесу; вивчає результативність роботи окремих педагогів, шкільних методичних об'єднань, творчих і проблемних груп; розробляє методичні рекомендації педагогам з метою підвищення ефективності і результативності їх праці, зростання професійної майстерності; надає допомогу робочій групі вчителів по проведенню експерименту.

У Старокримському НВК методична робота має ряд особливостей: будується на основі поєднання науки і практики; носить перспективний характер; включає поєднання колективної

і індивідуальної самоосвітньої діяльності педагогів з урахуванням їх утруднень, потреб, можливостей.

Отже, модель Старокримського НВК «Управління методичною роботою в школі» сприяє підвищенню професійної компетенції вчителів та якості навчання школярів; конкурентоспроможності школи серед освітніх установ; ефективному впровадженню сучасних освітніх технологій.

Модель методичної служби Феодосійського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія» №17 (Феодосійський НВК) включає: найвищий орган колективного керівництва методичною роботою – педагогічну раду, до складу якої входять всі педагоги освітньої установи; колегіальний орган – науково-методичну координаційну раду, який складається із адміністрації, керівників методичних об'єднань, вчителів-методистів; раду методичного кабінету; творчі групи, які вивчають інноваційні педагогічні технології. Створення такої моделі обумовлено специфічними особливостями школи, серед яких: творчий педагогічний колектив, традиційно високий відсоток педагогів вищої категорії (59%), підтримка державних інноваційних і експериментальних ініціатив. Викладачами закладу ведеться активна видавничка діяльність (науково-практичні посібники, методична газета «Вчитель»).

Педагогічний колектив школи з 2009 року веде експериментальну роботу за темою: «Реалізація принципів особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні». Мета дослідження: вибір найбільш доцільних освітніх інновацій, які забезпечать індивідуальний підхід до розвитку особистості дитини у навчально-виховному процесі. В рамках реалізації програми «Школа майбутнього» заклад здійснює ряд інноваційних проектів: організація роботи служби психолого-педагогічного та медичного супроводу учня; реалізація програми «Розвиток дитячої обдарованості», «Ефективний педагог», «Інформатизація»; формування системи внутрішньошкільного моніторингу; організація проектної діяльності учнів.

Сильною стороною методичної служби є зважене, розумне відношення до інновацій при збереженні традиційних пріоритетів; структурований, доступний для педагогів банк методичних матеріалів; наявність портфоліо кожного вчителя, що працює в колективі.

Основні напрями розвитку моделі методичної служби школи спрямовані на розширення повноважень професійних об'єднань педагогів; залучення педагогів до експериментальної і дослідницької діяльності; розвиток інноваційних схем обміну передовим педагогічним досвідом.

Адміністрація школи вважає, що для ефективної роботи закладу необхідно концентруватися на вчителях. Саме з цієї причини методичною службою в системі виявляються проблеми, що потребують рішення. Вирішення проблем віднімає багато часу і сил у творчо працюючих педагогів, гальмує розвиток елементів і системних зв'язків методичної моделі, що може з часом привести до уповільнення розвитку освітньої системи школи.

Саме тому як основний підхід до розвитку моделі методичної служби адміністрацією Феодосійського НВК обрано проблемно-діагностичний, особово-орієнтований підхід, що дозволяє забезпечити кожному вчителю рух по індивідуальній траєкторії розвитку професійної і спеціальної педагогічної компетенції.

Адміністрація Научненської загальноосвітньої школи Бахчисарайської міської ради (Научненська ЗОШ) переконана, що в умовах постійної модернізації системи освіти, ускладнення виконуваних завдань, розвитку профілізації і варіативності зростає роль методичної діяльності, покликаної забезпечити підтримку вчителів у вирішенні всіх професійних питань. Педагоги закладу у 2009 році розпочали експеримент регіонального рівня за темою: «Забезпечення доступного освітнього середовища, оптимального для рівних можливостей якісної освіти учнів, їх самовизначення, самореалізації». Зміст експерименту полягає у підвищенні

комп'ютерної грамотності, інформаційної культури учнів та вчителів; впровадженні інноваційних технологій навчання та виховання; удосконаленні професійної компетентності вчителів.

В рамках проекту «Школа майбутнього» педагогічний колектив школи проводить дослідження у напрямках: вдосконалення професійного зростання педагогів, використання інноваційних технологій в навчально-виховному процесі, системний моніторинг.

Методична служба в школі влаштована на основі методичних відділів: інформаційно-ресурсний (програмне забезпечення, нормативно-правова база, методична скарбничка); дослідно-експериментальний (узагальнення досвіду, інноваційна діяльність); консультативний (діагностика педагогічних утруднень, наставництво); методичний (самоосвіта, курсова підготовка, співпраця з районним методичним кабінетом); атестаційний (професійне зростання педагогів).

Загальне керівництво педагогічною діяльністю школи здійснює методична рада, в яку входять: директор школи, заступники директора з навчально-виховної роботи, керівники структурних підрозділів – методичних об'єднань. Методична рада координує взаємодію методичних об'єднань, надає допомогу педагогічному колективу в роботі над темою експериментальної роботи, піклується про зміцнення методичної бази. Важливим напрямом роботи методичної ради є постійне вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Зазначимо, що посада заступника директора з науково-методичної роботи в школі відсутня, це зумовлено малою загальною кількістю учнів (150 школярів, 11 класів-комплектів) і у наслідку цього невеликою чисельністю педагогічного колективу.

Окрім постійного структурного підрозділу – методичних об'єднань – існують тимчасові об'єднання, такі як: експериментальні лабораторії (дистанційного та проектного навчання) і творчі групи по реалізації програми експерименту, які працюють за напрямками: вивчення нормативно-правової бази та науково-методичної літератури, розробка календарного плану проведення експериментальної діяльності, вивчення запиту педагогів на методичну підтримку в ході реалізації проекту, бібліотечно-бібліографічний супровід, організація та проведення активних форм методичної роботи, методичний супровід інноваційної діяльності вчителів спільно із районним методичним кабінетом, інформаційно-комунікаційний супровід експерименту, аналіз експериментальної діяльності школи, складання збірки матеріалів уроків з використанням інноваційних технологій.

Продуктивна діяльність всіх підрозділів виявляється в загальношкільних заходах, тематичних методичних декадах (відкритих уроках і позакласних заходах, об'єднаних загальною методичною темою), обміні досвідом, інформацією і обговорюється на проблемно-тематичних педагогічних радах.

Всі вчителі-предметники школи (навіть якщо вони в однині) входять в методичні об'єднання: початкових класів, суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів, класних керівників. Предметні методичні об'єднання в школі цілком ефективно поєднуються з творчими групами.

Для оцінки ефективності роботи школи в рамках проекту «Школа майбутнього» робочою групою проведено анкетування, цілями якого було виявлення конкретних методичних проблем, рівня володіння методикою, визначення оцінки рівня професіоналізму педагогічних кадрів школи, а також ефективності методичної роботи в цілому. Після обробки результатів анкетування висновки були закладені в план методичної роботи на новий навчальний рік і в програму творчих груп.

Отже, модель методичної служби Наученської ЗОШ спрямована на підвищення педагогічних компетенцій всіх учасників навчально-виховного процесу; підняття рівня володіння новими педагогічними і інформаційними технологіями; зростання професійної майстерності

педагогів; підвищення результативності участі конкурсах і науково-практичних конференціях; розвиток зацікавленості педагогічних працівників в інноваційній та дослідницькій діяльності.

Таким чином, у досліджених експериментальних навчальних закладах модель науково-методичної роботи складається під впливом безлічі об'єктивних і суб'єктивних чинників. Так основними об'єктивними чинниками є: державна освітня політика, об'єми фінансування, можливості штатного розкладу окремого навчального закладу. Суб'єктивні чинники, що впливають на формування моделі, – це: управлінські пріоритети адміністрації освітньої установи, традиції, що склалися в школі, наявність творчого ядра в педагогічному колективі.

Проаналізовані моделі організації науково-методичної роботи практично однакові: на чолі методичної служби стоїть науково-методична рада школи, яка координує науково-методичну та експериментальну роботу, створено професійні об'єднання педагогів однієї освітньої області або декількох суміжних дисциплін та тимчасові творчі групи вчителів по реалізації програми дослідно-експериментальної діяльності.

Аналіз моделей методичної служби інших «Шкіл майбутнього» показав, що вони мають такі ж самі структурні компоненти, як і досліджувані заклади, за винятком посади заступника директора з науково-методичної роботи, яка введена у структуру управління освітніх установ, які мають статус навчально-виховного комплексу школа-гімназія або школа-ліцей і практично відсутня у звичайних загальноосвітніх навчальних школах, зокрема сільських.

Отже, при вивченні моделей методичної служби в «Школах майбутнього» виявлено, що організацію науково-методичної роботи в цих закладах очолює науково-методична рада, вчителі шкіл є членами предметних методичних об'єднань, а для реалізації цільових програм і соціально-педагогічних проектів – учасниками творчих груп, експериментальних лабораторій, педагогічних майстерень. Досліджені моделі методичних служб створюють умови для участі кожного педагога в діяльності одного або декількох тимчасових цільових (проблемних) об'єднань, здійснюють безперервне підвищення кваліфікації вчителів, створюють системи професійного зростання педагогів.

Проте, на наш погляд, одним з основних напрямів організації методичної служби в експериментальному навчальному закладі має бути формування у педагогічних працівників готовності до інноваційної діяльності, розкриття творчого потенціалу кожного педагогічного працівника і педагогічного колективу в цілому. Тому перспективи дослідження ми бачимо в розробці інноваційної моделі науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах Автономної Республіки Крим.

Список використаних джерел

1. Мартьянова Н. Організаційна модель управління науково-методичною роботою ліцею / Н. Мартьянова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1. – С. 202-205.
2. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Павлютенков Є.М., Крижко В.В. – Х.: вид. Група «Основа», 2005. – 80 с.
3. Тукова Т. Методична робота – рівнева модель / Т. Тукова // Директор школи. – 2009. – № 24. – С. 13-19.
4. Чикурова М. Импульс к творчеству, или Профессиональное обучение педагогов непосредственно в школе / М. Чикурова // Директор школы. – 2001. – № 2. – С. 29-37.

In this article examples of different system variants of secondary schools methodological activity were considered. Scientific - methodological work models of "Schools of future" in Crimea were analyzed. General regularities and peculiarities which are specific for scientific - methodological work models in experimental secondary schools of region were concluded.

Key words: "School of future", methodological service, scientific - methodological work model, scientific-methodological council, substantive methodological unification, creative team, experimental laboratory.

УДК 378:37.022

Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.*

ЙМОВІРНОСНО-СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано результати експериментального дослідження формування складових професійної мобільності майбутніх інженерів. Наведено використання статистичного оцінювання результатів педагогічного експерименту – порівняння числових характеристик (статистичної середньої і дисперсії – квадрат відхилення від середнього значення) двох вибірок, що дало можливість на основі одержання значущості відмінностей між досліджуваними параметрами прийняти рішення щодо ефективності запропонованих методик навчання.

Ключові слова: професійна мобільність, статистична середня, дисперсія, статистичний аналіз.

Ефективність запропонованої моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців технічних спеціальностей експериментально перевірена різними методами. Кількісною оцінкою рівнів знань, умінь та навичок обробки результатів анкетування в нас слугував відомий коефіцієнт успішності. Для наочності і зручності числових показників були побудовані гістограми і діаграми. Проте відсотковий аналіз, який ми отримали, застосовуючи традиційні методи статистичного аналізу результатів педагогічного експерименту, не завжди може відповісти на питання ефективності запропонованих методик.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що основні математично-статистичні поняття і формули в економічному аналізі досліджував Венецький І.Г.; використанням теорії ймовірностей та математичної статистики в педагогіці та психології присвячені роботи Воловика П. І., Гласса Дж., Рудницької О. П.; непараметричні методи статистичної обробки в педагогічних дослідженнях знаходять висвітлення в працях Грабар М. І. та Краснянської К. А.; Петрук В. А., Кашканова Г. Г. займаються ймовірнісно-статистичними моделями та статистичною оцінкою рішень.

Мета даної статті – проаналізувати використання статистичного оцінювання результатів педагогічного експерименту – порівняння числових характеристик (статистичної середньої і дисперсії) двох вибірок.

В математичній статистиці розроблено велике число критеріїв, які призначені для перевірки статистичних гіпотез [1; 2; 3; 4]. О. Рудницька вважає, що статистична характеристика проведеного педагогічного дослідження обов'язкова, оскільки крім неї немає інших засобів підтвердження вірогідності отриманих результатів. Розрахунок кількісних характеристик дослідних результатів важливий не тільки для виміру їхніх абсолютних або відносних значень, але й для порівняння об'єктів, ефективності процесів, прогнозування найбільш ймовірного перебігу розвитку явищ, які вивчаються [4, с. 261]. При оцінюванні результатів експерименту у педагогічних дослідженнях в основному використовують критерії згоди (наприклад, Пірсона), які дають відповідь лише на наявність розбіжностей результатів параметрів, що досліджуються, але суттєвості відмінностей не визначають. Тому для впевненості отриманих даних нами використано теорію перевірки гіпотез відносно числових характеристик (статистичної середньої та дисперсії), які вказують на суттєвості відмінностей між досліджуваними параметрами.

Згідно з запропованою методикою, а саме запропонованим алгоритмом [3] висунемо і перевіримо гіпотезу H_0 ; запропонована система суттєво впливає на сформованість базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. Задамося надійною ймовірністю $P=1-\alpha=0,95$.

* © Хом'юк І. В., Хом'юк В. В., 2012

Проаналізуємо отримані статистичні дані показників рівнів усіх виділених нами раніше компонент базового рівня професійної мобільності майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення фундаментальних дисциплін.

Проведемо для прикладу статистичну обробку даних одного із компонентів професійної мобільності, наприклад, когнітивного. За результатами випробувань отримана вибірка і обчислені точкові оцінки (табл. 1): математичного сподівання та середньої

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^n x_i p_i \quad (1)$$

і дисперсії – вибіркова дисперсія

$$S^2 = \frac{N}{N-1} (\overline{X^2} - (\bar{X})^2), \quad (2)$$

де

$$\overline{X^2} = \sum_{i=1}^n x_i^2 p_i \quad (3)$$

Таблиця 1

Вибірка та точкові оцінки для рівнів сформованості когнітивного компоненту

Експериментальна група ЕГ (277)				
інтервали	(0; 389)	(3,9; 4,49)	(4,5; 5,39)	(5,4; 6)
x_i	1,945	4,195	4,945	5,7
p_i	0,08	0,36	0,39	0,17
\bar{X}_1	0,1556	1,5102	1,928	0,969
S_1^2	0,279	4,093	5,843	4,59
Контрольна група ЕГ (276)				
x_i	1,945	4,195	4,945	5,7
p_i	0,18	0,5	0,24	0,08
\bar{X}_2	0,3501	2,0975	1,1868	0,456
S_2^2	0,5603	4,41	4,47	2,39

Перевіримо гіпотезу про рівність математичних сподівань $m_1 = m_2$ випадкових величин X_1 та X_2 проти альтернативи $m_1 \neq m_2$. Для цього розглянемо випадкову величину $Y = X_1 - X_2$. Вона дорівнює різниці двох незалежних випадкових величин, які мають нормальний розподіл, математичні сподівання m_1, m_2 і дисперсії σ_1^2, σ_2^2 . За теоремою додавання числових характеристик незалежних випадкових величин маємо $m_y = m_{X_1} - m_{X_2}$; $\sigma_y^2 = \sigma_1^2 + \sigma_2^2$.

Оцінкою математичного сподівання випадкової величини Y є середня

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = \sum_{i=1}^{n_1} X_{i1} p_{i1} - \sum_{i=1}^{n_2} X_{i2} p_{i2}, \quad (4)$$

а оцінкою дисперсії цієї статистики є вибіркова дисперсія

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} ((n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2) \quad (5)$$

Отже, задача порівняння середніх двох вибірок може бути сформульована таким чином. Характеристика вихідних даних:

$$Y \in N(0, \sigma_y), \quad Y = X_1 - X_2; \quad X_1(n) = (X_{11}, \dots, X_{1n_1})^T; \quad X_2(n) = (X_{21}, \dots, X_{2n_2})^T,$$

$$\text{відомі оцінки } \bar{X}_1, S_1^2, \bar{X}_2, S_2^2, \bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2; \quad S_y^2 = \left(\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2} \right) \frac{n_1 + n_2}{n_1 + n_2 - 2}.$$

Гіпотеза $H_0: m_y = 0$. Альтернативна гіпотеза $H_1: m_y \neq 0$. Рівень значущості α . Критерій (критична статистика):

$$t = \frac{|\bar{Y} - 0|}{S_y} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_y}, \quad (6)$$

де $\bar{X}_1, \bar{X}_2, S_1^2, S_2^2$ визначаються за формулами (1), (3), а S_y – за (5).

Перевіримо гіпотезу про рівність математичних сподівань для рівнів сформованості когнітивного компоненту професійної мобільності.

а) низький рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,1556 - 0,3501 = -0,1941.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277-1)0,279 + (276-1)0,5603) \approx 0,003.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|-0,1941|}{\sqrt{0,003}} \approx 3,54.$$

Для заданого рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 277 + 276 - 2 = 551$ за таблицею квантилів розподілу Стьюдента знаходимо $t_{0,025;551} = t_{кр} = 1,96$. Оскільки $t = 3,54 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

б) задовільний рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,5102 - 2,0975 = -0,5873.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277-1)4,093 + (276-1)4,41) \approx 0,03068.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|-0,5873|}{\sqrt{0,03068}} \approx 3,35.$$

Оскільки $t = 3,35 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

в) достатній рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 1,928 - 1,1868 = 0,7412.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277-1)5,843 + (276-1)4,47) \approx 0,0372.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|0,7412|}{\sqrt{0,0372}} \approx 3,84.$$

Оскільки $t = 3,84 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

г) високий рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,969 - 0,456 = 0,513.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277-1)4,59 + (276-1)2,39) \approx 0,0252.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|0,513|}{\sqrt{0,0252}} \approx 3,232.$$

Оскільки $t = 3,232 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти її альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

Перевіримо гіпотезу відносно дисперсій двох вибірок [3].

Дисперсія характеризує стабільність будь-якого процесу, зокрема навчального. Будь-які управлінські рішення спрямовані на зменшення дисперсії. Тому перевірка гіпотези про значущість зміни дисперсії – важлива задача, яка формулюється таким чином: є дві нормально розподілені випадкові величини $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, для яких відомі вибіркові дисперсії $S_1^2 \neq S_2^2$ і об'єми вибірок n_1, n_2 . Потрібно прийняти рішення про значущість відмінностей між дисперсіями σ_1^2 і σ_2^2 . Це рішення може бути прийнятим за результатами перевірки нульової гіпотези $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ проти альтернативи $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Гіпотеза H_0 перевіряється за схемою. Характеристика вихідних даних: $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, відомі вибіркові дисперсії σ_j^2 , об'єми вибірок n_j .

Гіпотеза $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

Альтернативна гіпотеза $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

Рівень значущості α .

Критерій (критична статистика): $F = \frac{S_A^2}{S_B^2}$,

де S_A^2, S_B^2 - відповідно, більша та менша з порівнюваних дисперсій S_j^2 .

Ця статистика має F -розподіл Фішера.

Перевіримо гіпотезу відносно дисперсій двох вибірок для когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності.

а) низький рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{0,5603}{0,279} \approx 2,008.$$

В даному випадку критична область є одностороння, тому критичний квантиль знаходимо для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності

$\nu_1 = n_1 - 1 = 277 - 1 = 276$, $\nu_2 = n_2 - 1 = 276 - 1 = 275$ з таблиці квантилів розподілу Фішера [3]

$F_{(276, 275, 0,05)} = 1$. Оскільки $F = 2,008 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 0,5603 - 0,279 = 0,2813$ є статистично значущою й дає підстави прийняти рішення про те, що запропонована система суттєво впливає на сформованість когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

б) задовільний рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{4,41}{4,093} \approx 1,077.$$

Оскільки $F = 1,077 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 4,41 - 4,093 = 0,317$ є статистично значущою.

в) достатній рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{5,843}{4,47} \approx 1,307.$$

Оскільки $F = 1,307 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 5,843 - 4,47 = 1,373$ є статистично значущою.

г) високий рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{4,59}{2,39} \approx 1,9205.$$

Оскільки $F = 1,9205 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 4,59 - 2,39 = 2,2$ є статистично значущою.

Отже, статистична оцінка результатів педагогічного експерименту підтверджує, що запропонована система суттєво впливає на сформованість когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

Аналогічно проводимо статистичну перевірку щодо сформованості решти компонентів базового рівня професійної мобільності та рівнів професійної мобільності. Для статистичного аналізу показників рівнів сформованості базового рівню професійної мобільності нами складена табл. 2 значень числових характеристик і значущість їх відмінності у студентів при вивченні фізико-математичних дисциплін, зокрема вищої математики. Перевіряємо гіпотезу про рівність середніх та дисперсій у двох порівнювальних вибірках і визначаємо значущість відмінностей. Незначну відмінність позначимо – 0, значну – 1.

Таблиця 2

Результати порівняння сформованості компонентів базового рівня професійної мобільності студентів молодших курсів

Рівні	Група ЕГ		Група КГ		$ \bar{X}_1 - \bar{X}_2 $	S_y^2	\bar{X}_1	$\frac{S_A^2}{S_B^2}$	S_1^2
	\bar{X}_1	S_1^2	\bar{X}_2	S_2^2			\bar{X}_2	S_2^2	
	Когнітивного компоненту								
IV (високий)	0,969	4,59	0,456	2,39	0,513	0,0252	1	1,9205	1
III (достатній)	1,928	5,843	1,186	4,47	0,7412	0,0372	1	1,307	1
II (задовільний)	1,510	4,093	2,098	4,41	0,5873	0,03068	1	1,077	1
I (низький)	0,156	0,279	0,350	0,560	0,1941	0,003	1	2,008	1
	Професійно-мотиваційного компоненту								
IV (високий)	1,157	5,275	0,325	1,746	0,8321	0,02516	1	3,021	1
III (достатній)	2,304	6,108	1,053	4,114	1,251	0,0366	1	1,484	1
II (задовільний)	1,229	3,658	2,298	4,378	1,069	0,02877	1	1,196	1
I (низький)	0,074	0,139	0,354	0,565	0,2801	0,00252	1	4,064	1
	Діяльнісного компоненту								
IV (високий)	1,442	6,162	0,387	2,067	1,055	0,0294	1	2,981	1
III (достатній)	2,64	6,110	1,216	4,553	1,424	0,0381	1	1,342	1
II (задовільний)	0,696	2,445	2,156	4,413	1,46	0,24549	1	1,804	1
I (низький)	0,091	0,17	0,335	0,541	0,244	0,00254	1	3,18	1
	Гностичного компоненту								
IV (високий)	0,963	4,580	0,205	1,172	0,7578	0,02062	1	3,907	1
III (достатній)	1,909	5,816	0,929	3,747	0,9797	0,03426	1	1,552	1
II (задовільний)	1,397	3,922	1,9	4,376	0,503	0,02971	1	1,115	1
I (низький)	0,217	0,378	0,628	0,596	0,4102	0,00348	1	1,576	1
	Рівні професійної мобільності								
IV (високий)	0,476	0,911	0,143	0,322	0,333	0,0044	1	2,826	1
III (достатній)	0,924	1,068	0,462	0,747	0,462	0,0065	1	1,429	1
II (задовільний)	0,505	0,632	0,885	0,769	0,38	0,0050	1	1,218	1
I (низький)	0,056	0,042	0,173	0,110	0,117	0,00055	1	2,63	1

Аналізуючи отримані результати, бачимо, що за всіма параметрами відмінність є суттєва. Відмінність між значеннями в експериментальній групі формуючого (ЕГ) і контрольній групі (КГ) експерименту свідчать про те, запропонована система суттєво впливає на сформованість

базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. А отже, рішення використати модель формування професійної мобільності в процесі вивчення фундаментальних дисциплін було правильним.

Таким чином, результати статистичного аналізу порівняння середніх і дисперсій підтвердили нашу гіпотезу H_0 : запропонована система формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів у технічному ВНЗ значно підвищує якість знань, умінь і навичок з вивчених тем, рівень професійної мотивації студентів, формує професійну спрямованість, здатність швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, професійно значущі якості майбутнього випускника вищого технічного закладу, тобто, формує базові складові професійної мобільності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Венецкий И. Г. Основные математическо-статистические понятия и формулы в экономическом анализе / И. Г. Венецкий, В. И. Венецкая. – М. : Статистика. – 1974. – 277 с.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 490 с.
3. Петрук В. А. Ймовірісно-статистичні моделі та статистична оцінка рішень / В. А. Петрук, Г. Г. Кашканова // Навч. посіб. – Вінниця: ВДГУ, 2000. – 147 с.
4. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька. – К. : Експрес, 1998 – 143 с.

The article analyzes the results of the study formation of a professional mobility of future engineers. Given the use of a statistical evaluation of the results of the experiments namely – comparison of numerical characteristics (statistical mean and variance – the square of the deviation from the mean) of the two samples, which made it possible for the basis of the significant differences between the studied parameters to decide on the effectiveness of the proposed methods of training.

Key words: professional mobility, the statistical average, variance, statistical analysis.

УДК: 371.311.6

Цимбалару А. Д. *

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті розкриваються зміст і методологія організації діяльності вчителів з педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи.

Ключові слова: освітній простір в школі; педагогічне проектування освітнього простору; підготовка вчителя до педагогічного проектування; внутрішньошкільна методична робота.

Процеси глобалізації і водночас індивідуалізації освіти у зв'язку з переходом від нормативно-ціннісного до рефлексивно-гуманістичного дискурсу в умовах «хаотичної мобільності» і «соціокультурної невизначеності» звертають педагогів до пошуку ресурсів забезпечення її якості і ефективності. Виокремлення педагогічного проектування освітнього простору в школі як ключового механізму досягнення цієї мети потребує відповідної підготовки вчителів.

* © Цимбалару А. Д., 2012

У педагогічній літературі знайшли відображення такі аспекти досліджуваної проблеми: підготовка майбутніх учителів до проектування (О. Безпалько, В. Безрукова, В. Веселова, О. Коханко, Е. Крюкова, І. Шапошнікова та ін.); проектування у системі післядипломної освіти (Л. Ващенко, Ю. Громико, Н. Зотова, Н. Масюкова та ін.), використання методу проектів в управлінській діяльності (Л. Калініна, Т. Капустеринська, І. Колеснікова та ін.); проектна діяльність учителя (Е. Заір-Бек, С. Конюшенко, А. Новиков та ін.). Проведений аналіз засвідчив, що поза увагою дослідників залишається такий об'єкт проектування, як освітній простір школярів і передусім початкової ланки й проблема організації відповідної діяльності педагогічного колективу в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Як результат дослідницького пошуку, виокремлено завдання, спрямовані на забезпечення ефективної організації діяльності педагогічного колективу до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня, зокрема:

- змістове і інформаційно-методичне забезпечення підготовки педагогів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- структурування методичної роботи із забезпечення адекватних форм і методів;
- активізація професійного само- і взаєморозвитку та вдосконалення педагогів в контексті вирішення проблеми.

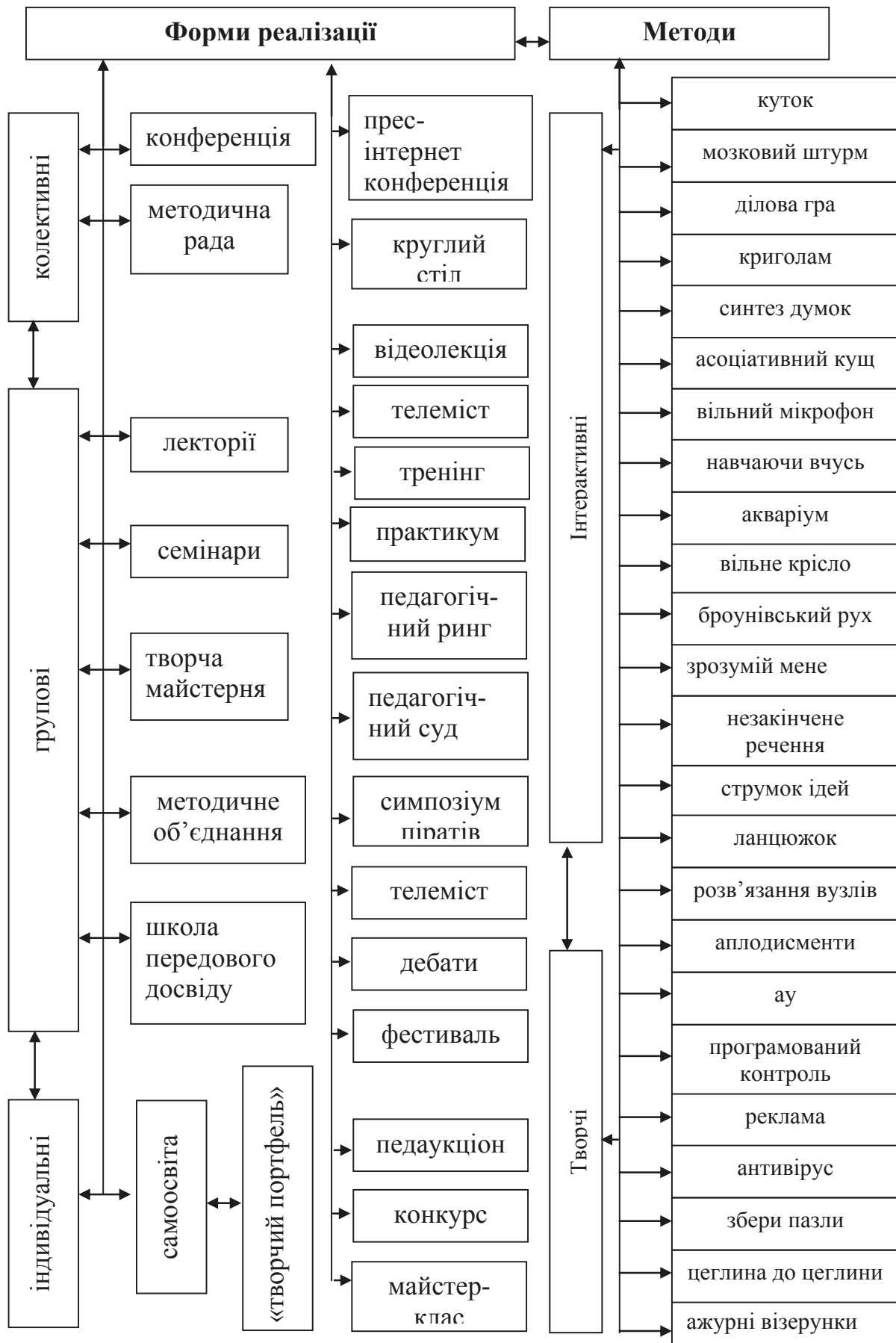
Розкриємо зміст діяльності, спрямованої на їх вирішення.

Як засвідчили теоретичні засади дослідження проблеми і результати виявлення стану організації означеної діяльності педагогів в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів, для її реалізації є необхідність розроблення *методики підготовки вчителів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня*. Ураховуючи результати аналізу стану готовності педагогів до означеної діяльності, її складено з *трьох кластерів*, де, за потребою, перший або і перший, і другий можуть «випадати». Так, якщо у школі організована проектна діяльність молодших школярів і вчителі ефективно використовують метод проектів, перший кластер виявляється зайвим. Якщо педагогічний колектив активно долучається до розроблення методичних, дидактичних та інших педагогічних проектів, підготовка до проектування освітнього простору в школі I ступеня має починатись відразу з третього кластеру. Така побудова враховує фактор складності сприйняття наукових положень, де покрокова процедура підготовки сприяє її ефективності. Так, найменший ступінь складності виявила підготовка вчителів до використання методу проектів. Далі, опанувавши навички організації проектної діяльності учнів, учителі, на основі порівняння, краще оволодівають навичками організації власної проектної діяльності. Завершальна фаза вміщує детальне ознайомлення з окремим етапом педагогічного проектування, який безпосередньо стосується розроблення моделі освітнього простору в школі I ступеня. З урахуванням окресленого, *перші два кластери було об'єднано у програму спецкурсу «Проектна діяльність учителя і учня початкової школи»* (рекомендована Міністерством освіти і науки України. Лист № 1.4/18 – 1702 від 24.07.2007 р.) [3]. Вона складається з трьох блоків – інформаційного, змістового і контрольнo-узагальнюючого. У першому – подано пояснювальну записку та навчально-тематичний план. Другий блок представлений двома модулями: «Підготовка вчителя до організації проектної діяльності молодших школярів» (укладач О. Онопрієнко) і «Підготовка вчителя початкової школи до здійснення проектної діяльності» (укладач А. Цимбалару). Останній блок містить матеріали для поточного і підсумкового тестування. Структура та змістове наповнення програми логічно вмотивовані: спочатку вчителі сприймають і усвідомлюють теоретичний матеріал, а потім переносять його у практичну сферу. Зазначимо, така побудова програми дозволяє використовувати її автономно як в цілому, так і кожен її модуль окремо (у тому числі у системі післядипломної педагогічної освіти та у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом «Початкова освіта»).

Виокремлення *третього кластера* підготовки вчителів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня ґрунтувалось на розумінні моделювання як окремої процедури у процесуальній схемі педагогічного проектування. Це передбачало актуалізацію знань та детальне вивчення освітнього простору як об'єкта цілеспрямованого перетворення, виявлення його характеристик, властивостей, структурних компонентів тощо, вибір способів, рівня змін, визначення напрямів, у яких розгортатиметься модель, формулювання гіпотези щодо побудови моделі, вибір типу моделі тощо. Цей кластер забезпечується окремою *програмою навчального курсу* для вчителів початкової школи «*Основи моделювання інноваційного освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі*» [4]. Вона розроблена з урахуванням результатів, отриманих під час вивчення стану підготовки вчителів до педагогічного моделювання освітнього простору в школі I ступеня у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів і затверджена вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (Протокол вченої ради № 3 від 25 лютого 2010 р.) для використання як у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, так і для організації освітньої діяльності методичних кабінетів і центрів. Програму побудовано у логіці першого спецкурсу, і відповідно, вона складається з трьох блоків – інформаційного, змістового і контрольно-узагальнюючого. Змістовий блок представлено двома модулями: «Підготовка вчителя до педагогічного моделювання» і «Інноваційний освітній простір у школі – об'єкт педагогічного моделювання». Він реалізується шляхом організації лекцій та семінарів-практикумів. Навчальний курс характеризується збалансованістю щодо надання теоретичного і практичного матеріалу, використання групових і індивідуальних форм і методів.

Кожна програма методично забезпечена розробками семінарів-практикумів, які представлені у публікаціях [1; 2; 5]. Ураховуючи специфіку обраного об'єкта проектування, підготовка до означеної діяльності організовувалась у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Вона будувалась на розумінні поняття «система науково-методичної роботи в школі». Аналіз вітчизняної і зарубіжної фахової літератури та здобутків шкільної практики доводить, що сутність цього поняття полягає у створенні структури заходів з відповідним змістом, певними формами і методами науково-методичної роботи, які сприятимуть формуванню творчо спрямованого розвивального середовища навчального закладу, що у свою чергу, спонукатиме вчителів до переходу на нові функції – вчителя-проектувальника педагогічних об'єктів, вибір яких відповідає запитам сучасності і ураховує загальнолюдські і національні ціннісні виміри міжпарадигмальної педагогічної дійсності. Реалізація нових для традиційної школи функцій проектувальника такого складного об'єкта, як освітній простір у школі I ступеня вимагає підготовки вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу не в дискретному, а в синтезованому вигляді з використанням інноваційних форм і методів. Такий підхід передбачає залучення вчителів до *використання здобутих знань і умінь на практиці* спочатку на рівні репродуктивного відтворення, а потім на творчому рівні виконання проектів різного ступеня складності. З урахуванням цього в дослідницькому процесі відбувався добір і структурування заходів, орієнтованих на організацію підготовки до проектування освітнього простору в школі I ступеня на теоретичному, практичному і творчому рівнях. У результаті було побудовано орієнтовну структуру внутрішньошкільної методичної роботи (схема). Вона охоплює *колективні, групові й індивідуальні форми*, які спрямовують внутрішньошкільну науково-методичну роботу на ознайомлення вчителя з засадами педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня (семінари і лекції) і реалізацію одержаних знань і умінь на практиці через залучення його до участі у роботі методоб'єднання, творчої майстерні, школи передового досвіду. Провідними організаційними формами були обрані тренінг, практикум, педагогічний аукціон, педагогічний фестиваль, «симпозіум піратів» та ін.

Орієнтовна структура внутрішньошкільної методичної роботи



Зазначимо, що проведення кожного заходу передбачає отримання певного проміжного продукту діяльності вчителів: доробки з визначенням або уточненням понятійного апарату з проблеми (словники, тезауруси, глосарії); науково-методичного супроводу (бібліографія з теми; конспектів наукових джерел з проблеми; власних статей, доповідей, виступів; методичні рекомендації з упровадження педагогічного проекту; пам'яток вчителю-проектувальнику; карти ресурсів; алгоритму педагогічного проектування; опису ефективних форм представлення результату), діагностичних матеріалів (критерії оцінювання результатів, методика діагностики ефективності педагогічного проекту, анкети, опитувальники). Всі одержані матеріали складають «творчий портфель» учителя.

Стосовно обраних методів зазначимо, що більшість становлять інтерактивні методи як найбільш доцільні щодо обраних форм. Це такі методи, як асоціативна квітка, програмований контроль, ау, струмок ідей та ін. Також доцільними для організації означеної діяльності є методи дидактичної гри (рольова гра, прес-конференція); бінарні: наочно-індуктивні (анти-вірус, куток), наочно-дедуктивні (синтез думок, цеглина до цеглини, збери пазли), практично-евристичні (розв'язання вузлів, акваріум); ситуативні тощо.

Підготовка й проведення *методичної ради, як колективної форми* здійснюється з метою актуалізації можливостей і перспектив, які відкриває оволодіння вчителями знаннями і навичками педагогічного проектування означеного об'єкта. За рішенням методичної ради науково-методична робота у загальноосвітньому навчальному закладі спрямовується на оволодіння колективом вчителів, які працюють у початковій ланці, цим видом діяльності. Окрім зазначених у орієнтовній структурі, форми і методи проведення відкритої методичної ради можуть бути обрані кожним закладом довільно, залежно від особливостей його типу, складу педагогічних працівників тощо.

Далі конкретизуємо *групові форми* організації діяльності педагогічного колективу школи I ступеня з проектування освітнього простору в ній у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Так, за результатами ранжирування пріоритетною для опанування новацій виявилась така форма методичної роботи як *семінар-практикум*. Тому її було обрано провідною груповою формою для підготовки вчителів до проектування освітнього простору в школі I ступеня. Ураховуючи, що проблема проектування освітнього простору в школі I ступеня містить великі обсяги теоретичних (філософських, психологічних, педагогічних) положень, було обрано і таку форму як *лекція*. Саме ці групові форми забезпечують теоретичний рівень підготовки колективу до означеної діяльності і реалізуються за розробленою методикою відповідно до затребуваних кластерів.

Наступні групові форми – *творча майстерня, методичне об'єднання вчителів початкової школи (або кафедра) і школа передового досвіду* – обрано як ефективні для опанування необхідних для проектування означеного об'єкту знань і умінь на практичному і творчому рівнях. Робота творчої групи і методичного об'єднання (кафедри) початкової ланки відбувається у логіці реалізації кожного з кластерів методики підготовки педагогів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня (відповідно до запропонованих у розробках семінарів завдань). Школа передового досвіду покликана вивчити, проаналізувати продукти і результати підготовки до проектування освітнього простору в школі I ступеня за кожним з обраних кластерів, ознайомлювати з ними інших, поширюючи досвід і узагальнюючи судження, думки і пропозиції для рефлексії. Детальні плани засідань творчої групи (майстерні), методичного об'єднання і школи передового досвіду, які апробовані у школах різних регіонів країни (Слов'янська гімназія м. Києва, Каховська гімназія, Рівненський колегіум, загальноосвітня школа I-III ступенів м. Болграда, Одеської обл. та ін.), представлено у публікаціях [1; 2].

Серед *індивідуальних* форм організації підготовки до проектної діяльності вчителів в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи було визначено *самоосвіту*. Завдяки участі у різноманітних заходах внутрішньошкільної науково-методичної роботи, вчитель підвищує свій творчий потенціал, розширює діапазон креативності у професійній діяльності,

що спонукає до самостійної роботи над підвищенням фахового рівня з обраного напрямку. Систематизації надбань сприятиме складання «творчого портфеля», орієнтовний зміст якого може бути таким.

I. Сторінки теоретичного матеріалу

1. Глосарій (тезаурус, словник понятійного апарату проблеми).
2. Бібліографія, список літератури.
3. Конспекти опрацьованих джерел інформації, дайджести, ксерокопії, скановані матеріали тощо.
4. Збірка статей, доповідей, виступів, рефератів, підготовлених вчителем безпосередньо.

II. Сторінки практичного доробку.

1. Схеми, таблиці, моделі, алгоритми діяльності, плани.
2. Діагностичний інструментарій (анкети, тести, опитувальні листи для виявлення проблемного поля, запитання для інтерв'ювання тощо).
3. Скарбничка моделей (орієнтири для розробки прогностичної моделі, результати пілотажних досліджень, моделі власного освітнього простору, модель комунікативної взаємодії вчителя й учня та інші матеріали, що будуть отримані у процесі підготовки).

Зазначені форми сприятимуть:

- забезпеченню глибини змістового аспекту методичної роботи закладу освіти щодо організації проектної діяльності вчителя, формуванню вміння планувати та прогнозувати результати діяльності з проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- забезпеченню системності організації проектної діяльності вчителя в методичній роботі закладу освіти і формуванню його компетентності в теорії і практиці педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- впровадженню інтерактивних, інноваційних форм і методів організації означеної діяльності вчителя в системі методичної роботи; проявів ініціативи і творчості під час проектування освітнього простору молодших школярів.

Пропонований підхід до організації діяльності вчителів початкової школи з педагогічного проектування освітнього простору характеризується гнучкістю, адаптивністю до особливостей певного навчального закладу, збалансованістю щодо надання академічних знань і практичних умінь, наявністю можливостей для проявів творчості вчителів тощо. В свою чергу, успіх такої роботи сприятиме переходу на проектування освітнього простору в школі як провідну складову педагогічної діяльності колективу в цілому.

Список використаних джерел

1. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, Л. Л. Хоружа, А. Д. Цимбалару. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 208 с. С. 3-117.
2. Педагогічне проектування / Авт.-упорядник А. Цимбалару. – К. : Шкільний світ, 2009. 128 с. С. 4-89.
3. Цимбалару А. Д., Онопрієнко О. В. Проектна діяльність учителя і учня початкової школи. / А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 28 с.
4. Цимбалару А. Д. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів / Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал – № 2, 2010 р. – С. 38-41.
5. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору в школі / Завуч – № 3 (477), лютий 2012. – С. 1-19.

The article describes the content and methodology of the organization of teachers pedagogical design of educational space in schools and in the degree vnutrishnoshkilnoyi methodical work.

Keywords: *educational environment at school, pedagogical design of educational space, preparing teachers for teaching design; vnutrishnoshkilna methodical work.*

УДК 378.14: 339

Ченурна В. О.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються проблеми організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей у контексті реалій вищої школи, звертається увага на виховний потенціал кураторської діяльності. Науковий пошук спрямовано на визначення завдань, обов'язків кураторів навчально-академічних груп та дослідження оптимальних форм, нововведень в організації кураторської діяльності.

Ключові слова: куратор, кураторська діяльність, інженер-педагог.

Сьогодні одним із провідних завдань вищої освіти є формування професійно і соціально компетентної особистості, котра здатна до творчості та самовизначення в умовах розвитку українського суспільства, що супроводжується перманентними змінами у характері суспільного виробництва, економічних відносинах, інформаційному полі, інтегруванням у світове господарство. Реалізація проблеми підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці фахівців можлива за умови створення нової генерації інженерно-педагогічної еліти країни. Проблема формування інженерно-педагогічних кадрів є ключовою для сучасної вищої освіти, тому актуалізується роль інституту кураторів, виховний потенціал якого дозволить вирішити низку питань у підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Особливого значення кураторська діяльність набуває у контексті змін, пов'язаних із Болонським процесом, оскільки кількість аудиторних годин поступово зменшується, час реального спілкування між викладачем та студентом скорочується, а вимоги до професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців невпинно зростають. Саме з цієї причини українським вишам слід більше уваги приділяти організації кураторської діяльності, а в деяких випадках навіть реанімувати її.

Проблематикою кураторської діяльності займалися такі науковці, як А.А. Андреев, Т.М. Волковницька, Н.О. Давиденко, І.В. Литвин, А.А. Марушкевич, Н.І. Мешков, Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенева, О.О. Біла, С.В. Романова, Н.Є. Садовнікова, М.В. Буланова-Топоркова, Л. І. Шумська та ін. Проте, наукові розробки здебільшого стосуються проблем формування педагогічної майстерності педагогів, наставників власне студентів педагогічних спеціальностей, а проблема організації кураторської роботи у технічних ВНЗ ігнорується. Досліджуючи інститут кураторів, вчені звертаються до відновлення традицій колективізму серед студентської молоді за допомогою роботи кураторів навчально-академічних груп, а також включенням студентів у роботу органів студентського самоврядування [2, с. 222-238]. Так, Л.І. Шумська наголошує на виховному потенціалі кураторської діяльності як засобі виховання молоді, становлення гуманної особистості із характерним для неї сполученням яскравої індивідуальності та колективної спрямованості, особистості, яка усвідомлює громадянський обов'язок, відповідальна й має високий рівень загальної та професійної культури [3]. Однак, не зважаючи на те, що до проблеми інституту кураторів звертаються педагоги, психологи, економісти, виховний потенціал кураторської діяльності заслуговує на більш детальне вивчення. Слід зауважити, що вирішення проблеми організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей сприятиме формуванню не лише особистісних, але й професійно важливих якостей майбутніх викладачів.

* © Ченурна В. О., 2012

Визначення особливостей організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей взято за мету даної роботи.

«Куратор» (лат. *curator*) у перекладі з латинської мови означає «опікун, попечитель». Він забезпечує виховну роботу у студентській групі і відповідає за її перебіг перед керівництвом ВНЗ, факультету, відділення. Куратор здійснює виховний вплив на студентську молодь шляхом проведення різноманітних виховних заходів та залучення їх до самовиховання, сприяє становленню доброзичливих, морально-етичних, гуманістичних стосунків серед студентства, виступає посередником у взаємодії вихованців з професорсько-викладацьким складом, керівництвом. Аналізуючи проблему кураторства у вищій школі, А.А. Марушкевич звертається до професіограми куратора, де наголошує як на особистісних якостях, так і на професійно-педагогічній спрямованості, знаннях та уміннях фахівця [1, с. 16].

Інститут кураторів – це один із основних інститутів у системі вищої освіти, що здійснює виховну роботу зі студентами, формування багатогранної особистості студентів, магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей. Куратор – це закріплений за навчально-академічною групою викладач, як правило, на весь період її існування, кандидатура якого висувається зі складу кафедр факультету. Він відповідає за виховну роботу в навчально-академічній групі. Куратор групи є основною фігурою у вихованні й адаптації студентів до студентського життя та навчального процесу у ВНЗ.

Кураторська діяльність – це взаємодія зі студентами навчально-академічної групи, спілкування, консультування і спрямування виховної роботи групи у навчальному, трудовому, фізичному, правовому, екологічному та етико-естетичному напрямі. Кураторська діяльність також спрямована на адаптацію студентів першого курсу до системи вищої освіти, знайомство першокурсників з усіма напрямками роботи ВНЗ, пропаганду здорового способу життя, залучення студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в усі форми позааудиторної діяльності у ВНЗ, а також на допомогу студентів старших курсів у працевлаштуванні (так, працюючи у системі освіти, куратор швидше зорієнтує студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на освітянському ринку праці).

Куратор у своїй діяльності повинен враховувати зміни, які відбуваються в життєвих стандартах, зразках поведінки та потребах сучасної молоді, усвідомлювати, що власним прикладом він демонструє студентам інженерно-педагогічних спеціальностей те, яким має бути педагог, вихователь, куратор групи. У своїй діяльності куратор спирається на нормативну базу: Конституцію України; Закон України «Про вищу освіту»; наказ Міністра освіти та науки України від 15 листопада 2007 року №1010 «Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України»; наказ Міністра освіти та науки України від 13 листопада 2007 року №1004 «Про затвердження Примірного положення про студентський гуртожиток вищого навчального закладу»; «Концепцією національного виховання студентської молоді», яка затверджена рішенням колегії МОН України № 7/2-4 від 25 червня 2009 року; накази ректора ВНЗ стосовно кураторської діяльності, рішення вченої Ради ВНЗ, розпорядження декана факультету.

Робота куратора в навчально-академічній групі є частиною педагогічної діяльності та включається до індивідуального плану роботи викладача на навчальний рік. Індивідуальне навантаження науково-педагогічним працівникам ВНЗ, які виконують обов'язки кураторів навчально-академічних груп студентів інженерно-педагогічних спеціальностей зменшується на 75 годин на рік (Харківський національний автомобільно-дорожній університет).

Звіт про роботу в навчально-академічній групі додається до загального звіту про виконання викладачем індивідуального плану. Куратор за підсумками навчального семестру також надає звіт про роботу у навчально-академічній групі до деканату факультету. Він може бути запрошений для звітування про роботу в групі на засідання вченої ради факультету.

Куратор, що призначений у навчально-академічну групу студентів інженерно педагогічних спеціальностей, створює умови для особистісного і професійного розвитку студентів і вирішує наступні **завдання**:

- проведення профілактичної роботи з попередження негативних проявів поведінки студентів (відвідування студентів у гуртожитку, проведення бесід, індивідуальних психологічних консультацій, тренінгів та майстер-класів з конфліктних ситуацій);
- формування загальної та професійної культури особистості студентів, поваги до історії та традицій ВНЗ (екскурсії до Лабораторії швидкісних автомобілів, навчальних полігонів, Музею історії ХНАДУ);
- виховання у студентів відповідальності за результати навчання, виконання ними обов'язків, визначених розпорядком ВНЗ і студентського гуртожитку.

Для підвищення ефективності кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей нами було виокремлені наступні **обов'язки** кураторів:

1. Ведення журналу куратора навчально-академічної групи, мати відомості про соціальне походження та індивідуальні якості студентів.
2. Сприяння адаптації студентів до системи навчання у ВНЗ, налагодженню доброзичливих стосунків між викладачами та студентами, участі студентів у громадському житті ВНЗ.
3. Здійснення контролю за виконанням студентами графіка навчального процесу, їх поточною та семестровою успішністю, аналізувати причини виникнення проблем у навчанні та сприяти їх вирішенню.
4. Доведення до відома студентів інформації про життєдіяльність факультету, заходи, які плануються і проводяться у ВНЗ відповідно до повідомлень деканату.
5. Відвідування за графіком студентів групи, які мешкають у студентському гуртожитку з метою вивчення соціально-побутових умов їх життя.
6. Проведення у позааудиторний час кураторських годин зі студентами за окремим графіком, затвердженим деканом факультету. За підсумками проведення кураторської години інформувати заступника декана факультету про проблеми, побажання і моральний клімат у навчально-академічній групі.
7. Проведення зборів групи у випадку грубого порушення студентами графіка навчально-виховного процесу, навчальної дисципліни, правил внутрішнього розпорядку ВНЗ та вживати заходи впливу.
8. Здійснення контролю за відвідуванням студентами занять за допомогою контрольних довідок деканату, визначення причин невідвідування занять та проведення роботи з їх усунення.
9. Надання допомоги студентам групи з організації діяльності студентського самоврядування, контролювання роботи старости групи, проведення роботи з формування активу навчально-академічної групи, надання їй організаційної підтримки.
10. Підтримка зв'язку з батьками студентів 1-3 курсів, за необхідністю інформувати їх про пропуски занять і підсумки атестацій, порушення правил внутрішнього розпорядку ВНЗ.
11. Залучення студентів до науково-дослідної роботи та роботи органів студентського самоврядування.

Слід зауважити, що кураторська діяльність націлена не лише контролювати академічну успішність та відвідування студентами навчальних занять, а забезпечувати гармонійний розвиток особистості студентів інженерно-педагогічних спеціальностей та формування у них професійно важливих якостей. Тому вирішення багатоаспектних завдань кураторської діяльності можливе за умови використання оптимальних форм організації цієї діяльності. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей здійснюється за *індивідуальними формами* (особистісні бесіди, консультації з психологами, авторитетними спеціалістами та провідними викладачами); та *колективними формами* («круті столи», збори, тематичні форуми, майстер-класи, екскурсії, «ток-шоу»).

Організація кураторської діяльності має здійснюватися не стихійно, поетапно, використовуючи ті чи інші форми у залежності від курсу навчання студентів. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей здійснюється у декілька етапів:

1. Визначення сукупності рис і якостей особистості, які слід сформувати у студента (ідеал майбутнього професіонала). Коли йдеться про виховання колективу академічної групи, то мають на увазі досягнення таких результатів, які б відповідали еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої суспільством перед ВНЗ.
2. Вивчення індивідуальних особливостей студента, його позитивних рис, недоліків у характері й поведінці, визначення якостей, які ще не сформовані або перебувають на стадії зародження. Знання особистості, порівняння її з ідеалом дає змогу спрогнозувати її розвиток. Необхідно ознайомити студента із запланованим, докласти зусиль, щоб він прийняв пропонування взірця і працював над собою.
3. Реалізація програми виховання шляхом залучення студентів до різних видів діяльності, участь у яких сприяє формуванню досвіду поведінки.
4. Самостійна робота студента над собою, самоосвіта й самовиховання.

Досвід спілкування з першокурсниками засвідчує, що зазвичай учорашні школярі не вміють користуватися бібліотекою (каталогами, довідково-бібліографічним апаратом, електронними ресурсами), не вміють записувати лекції, конспектувати першоджерела, готуватися до практичних занять. Проблеми, пов'язані із соціально-психологічною та дидактичною адаптаціями студентів, наштовхують на пошук більш оптимальних засобів та методів кураторської діяльності. Так, два роки поспіль у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті до кураторської діяльності залучаються магістри інженерно-педагогічних спеціальностей (у рамках педагогічного стажування), які разом із куратором-викладачем навчально-академічної групи першого курсу реалізують усі функції кураторської діяльності.

Залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до кураторської діяльності із першокурсниками є одним із нововведень в університеті, а тому для реалізації поставленої мети нами були сформульовані основні виховні цілі та завдання перед кураторами-магістрами інженерно-педагогічних спеціальностей: розробка, розвиток і коригування напрямів позааудиторної роботи з розвитку й становлення особистості студента; створення на основі анкетних опитувань банку даних про творчі, організаторські здібності студентів з метою подальшого їх розвитку у навчально-виховному процесі; активізація роботи по залученню студентів першого курсу до науково-дослідної роботи, художньої самодіяльності факультету та університету в цілому; залучення студентів до роботи в органах студентського самоуправління; проведення позааудиторних заходів за всіма напрямками суспільної діяльності.

Так, магістри інженерно-педагогічних спеціальностей, що залучаються до кураторської діяльності, повинні:

1. Ознайомити студентів першого курсу зі:
 - статуту університету;
 - правами й обов'язками студентів;
 - правилами внутрішнього розпорядку університету;
 - положенням про студентський гуртожиток;
 - положенням про органи студентського самоврядування університету;
 - наказами ректора університету, що стосуються профілактики правопорушень.
2. Допомогати організувати роботу студентського активу групи.
3. Проводити у навчально-академічній групі різноманітні заходи, зокрема: для згуртування колективу, культурні (походи до театру, на виставки тощо), дискусійні (тематичні, аналіз складних життєвих ситуацій), розважальні.
4. Інформувати студентів про різні заходи (факультетські, університетські, міські) з метою активізації їхньої участі; про нові документи, які регламентують студентське життя.
5. Сприяти вирішенню житлово-побутових питань студентів.

У процесі залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до кураторської діяльності (у рамках педагогічного стажування) до них висувалися наступні вимоги:

- щоденна присутність на заняттях студентів першого курсу з метою формування студентського колективу у навчально-академічній групі, вивчення внутрішньоколективних та міжособистісних відносин;
- участь у виборах активу студентської групи (старости, профорга та ін.) та сприяння укріпленню їх авторитету, підтримка дисципліни у групі;
- забезпечення контролю за академічною успішністю та відвідуванням занять, аналізу поточної успішності;
- організація самостійної роботи студентів та контроль за виконанням практичних, лабораторних і курсових робіт, надання допомоги у їх виконанні.

Кураторська діяльність зі студентами першого курсу більш складна і відповідальна, проте залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей дозволяє ефективно вирішити проблеми, пов'язані із адаптацією, включитися у нові умови навчально-виховного процесу вищої школи із мінімальними стресами. Крім того, у процесі кураторської діяльності у магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей формуються професійно важливі якості, педагогічна майстерність майбутніх педагогів. Для того, що успішно здійснювати кураторську діяльність, магістри повинні систематично підвищувати рівень психолого-педагогічних знань, знайомитися із сучасною науковою літературою. Так, досвід показує, що навіть ті магістри, які з певних причин не збиралися по закінченню університету працювати за спеціальністю, після залучення їх до кураторської діяльності змінювали свою думку.

Таким чином, кураторська діяльність із студентами інженерно-педагогічних спеціальностей у сучасних умовах вищої школи створює умови для особистісного і професійного розвитку студентів, а тому її організація має здійснюватися за певними принципами і мати чіткі завдання, котрі задекларовані у наказах деканату факультету, вченої ради університету. Для підвищення ефективності кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей слід систематизувати на університетському рівні обов'язки кураторів навчально-академічних груп. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей має здійснюватися за індивідуальними формами та колективними формами.

Особливістю організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей є залучення магістрів цих спеціальностей до кураторської діяльності із першкурсниками, що дозволяє оптимізувати процес адаптації студентів першого курсу, а також сформувати професійно важливі якості, педагогічну майстерність майбутніх педагогів.

Так, систематизація завдань, визначення обов'язків та форм кураторської діяльності, залучення магістрів та формулювання чітких вимог до здійснення ними кураторської діяльності на першому курсі сприяє оптимізації навчально-виховного процесу в цілому.

Список використаних джерел

1. Марушкевич А.А. Педагогіки вищої школи: теорія виховання: навч. Посібник / Марушкевич А.А. – К. : Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2005. – 107 с.
2. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посібник / Осипова Т.Ю., Бартенева І.О., Біла О.О – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Шумская Л.И. – М.: Республиканский институт высшей школы, 2006. – 271 с.

This paper is devoted to the actual problem of the organization curator's activity in the modern higher school. According to the modern educational conditions of the engineering pedagogic the role of curator's activity has been carried out.

Key words: curator, curator's activity, engineering pedagogic specialization.

УДК 37(092)Номис: 821.161.2

Шумейко З. Є.*

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ МАТВІЯ СИМОНОВА (НОМИСА)

У статті робиться спроба проаналізувати провідні ідеї української національної системи виховання в педагогічній спадщині Матвія Номиса, досліджується розвиток ідеї народності в літературних творах педагога.

Ключові слова: педагогічні ідеї, повітове училище, методи виховання, педагогічна спадщина.

Аналіз вітчизняного історико-педагогічного досвіду, визначення напрямів і можливостей використання спадщини педагогів минулого в освітньо-виховній сфері обумовлюється сучасними процесами реформування освіти. Дослідники зосереджені на пошуку таких систем освіти, які б забезпечили культурне й духовне відродження українського народу, підвищення рівня нашої освіти до світових стандартів. Тому особливого значення набуває переосмислення історії української освіти і педагогіки, узагальнення вітчизняного педагогічного досвіду, творчої спадщини діячів, які сприяли національно-культурному становленню українського суспільства.

У цьому контексті набуває особливого значення дослідження громадсько-педагогічної діяльності і виховних ідей Матвія Номиса (1823–1901), українського фольклориста-пареміографа, етнографа, педагога, письменника, громадського діяча, краєзнавця, мовознавця.

Аналіз історичних і сучасних педагогічних джерел засвідчив, що теоретичні педагогічні ідеї і просвітницька діяльність Матвія Номиса до сьогодні не були предметом спеціального наукового дослідження. Дослідники к. XIX – поч. XX ст. (Михайло Возняк, Михайло Грушевський, Сергій Єфремов, Володимир Науменко, Іван Франко) зосереджували свою увагу на фольклорній і літературній спадщині митця. У II пол. XX ст. окремі аспекти етнографічної, мовознавчої, педагогічної діяльності Матвія Номиса аналізували Петро Одарченко, Михайло Пазяк, Борис Струмінський, Юрій Шевельов. Отже, на сьогодні актуальним є вивчення педагогічних ідей, аналіз різних аспектів просвітницької діяльності митця. Метою цієї статті є дослідження педагогічного потенціалу літературних творів Матвія Номиса, аналіз поглядів письменника на проблеми національного виховання.

Перші твори Матвія Симонова з'явилися в кінці 1858 року, коли він змушений був тимчасово залишити державну службу в Петербурзі (з 30 жовтня 1858 року по 31 січня 1859 року) у зв'язку з хворобою очей: «Читати і писати неможна, нудно, згадуєш Малоросію, давні роки, розповіді різні... Лежиш, як пеньок, якісь кола скачуть перед очима – туга! Я і надумав олівцем записувати потроху різне, що згадувалось... На Паску, перед поїздкою в Малоросію, дещо переклав на російську мову (писав Матвій Номис українською мовою – З. Ш.) і надіслав у Руську Бесіду» [3, с. 5]. У цей час з'явилися такі твори митця, як «Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка», оповідання «Дід Мина і баба Миниха» і «Тітка Настя», кілька етнографічних розвідок. Свої твори він підписував псевдонімом – Номис (Симон навпаки), що вказував на українське походження автора, якому не подобалось його зросійщене прізвище.

Характерною ознакою художніх творів Матвія Номиса є виразний етнографізм, який пояснювався не примхою чи даниною моді, а насамперед внутрішньою потребою автора таким чином продемонструвати свою приналежність до українського народу. Матвій Номис був серед когорти письменників, які прагнули зобразити простий український народ повноправним

* © Шумейко З. Є., 2012

учасником суспільного розвитку на засадах народної педагогіки, що здатні сформувати високоморальну особистість незалежно від офіційної шкільної схоластичної науки.

Ідею народності у вихованні письменник розглядав як міцний фундамент для формування всебічно розвиненої особистості, яка поважає своїх батьків, національні звичаї і традиції. Лише така людина здатна до національного самоусвідомлення, до збереження культурної спадщини свого народу, його історичного минулого.

Цінність творів митця перш за все полягає у тому, що вони мають автобіографічну основу й дають уявлення про формування світогляду митця, його педагогічних поглядів і громадянської позиції. Оповідання Матвія Номиса друкувалися на сторінках періодичних видань, а 1900 року вийшло друком окреме видання творів, яке починалося заміткою «З дитячих і юнацьких спогадів автора». Цей твір подає відомості про особливості родинного виховання в тогочасних українських сім'ях, специфіку вітчизняної системи освіти, зміст і методи навчання.

Сімейні традиції, спосіб життя, характер спілкування стали духовними чинниками, які вплинули на формування світогляду, переконань і життєвих принципів Матвія Номиса. Загальновідомо, що традиції виховання у кожній окремій родині є частковим проявом загального, національного виховання; вони передаються із покоління в покоління шляхом повторення, поступово вони міцніють і здійснюються майже механічно. Матвій Номис на прикладі власної родини демонструє роль сімейного виховання у становленні особистості, адже саме в дитячі роки формуються світогляд, переконання, життєві орієнтири, якими людина керуватиметься в дорослому житті.

Початкову освіту письменник отримав удома: домашнє навчання розпочалось у ранньому віці: уже в вересні 1826 року (народився Матвій Номис 17 листопада 1823 року, тобто на той час мав неповних три роки – 3. Ш.) батько «оголосив мені, що сьогодні візьмемось за граматику» [3, с. V]. Ця звістка викликала велику радість у хлопця: «Щасливий, я кинувся в спальню одягти новенькі чобітки замість старих, сподіваючись, що мене повезуть вчити граматику в школу, але сестри мене переконали, що ... вчиться будемо вдома: один зі старших братів, Федір, буде навчати» [3, с. VI]. Митець зазначає, що ця ситуація була типовою для того часу: «... дрібне українське дворянство, купці і заможні люди з інших верств, які прагнули вивести своїх дітей в люди, звертались в ті часи до нескладних засобів: навчали їх грамоті у себе вдома або в місцевих школах, залежно від достатку» [3, с. 33]. Батько, хоча сам і був неграмотним, заклав у сина прагнення до навчання. Він намагався дати освіту всім дітям, «вирішивши навчити грамоти й дочок», але вищу освіту отримав лише Матвій.

Своє прагнення до навчання Матвій Номис пояснює тим задоволенням, яке приносило йому читання книжок: «У нас удома був звичай у святкові непогожі дні збиратися всім разом у просторій пекарні довкола великого столу і там розглядати всілякі кунштики в граматці, часословці, псалтирі... Зазвичай все починалось з розгляду заставних літер у псалтирі» [3, с. VI]. Після чого відбувалось обговорення, інколи виникала справжня дискусія з приводу тієї чи іншої літери. Ці домашні заняття призвели до того, що ще «до початку навчання я був знайомий із формою деяких літер...» [3, с. VI].

Досліджуючи стан освіченості населення, письменник стверджував, що на той час навчалось грамоті багато людей, але з часом більшість із них її забували, бо не доводилось користуватись своїми знаннями в повсякденному житті.

У сім'ї Симонових любили читати, хоча книг у домашній бібліотеці було мало, та й то, в основному, релігійного змісту. Справжньою подією вважав письменник появу першої світської книги російською мовою – перекладного західноєвропейського лицарського роману про пригоди лицаря Бово Д'Антоня «Бова-Королевич». «У вільний час на світлих святах котрась із сестер сідає в пекарні за столом читати Бову, а ми, усією хмарою, навалюємося на стіл, один одному на спину лізе, щоб чути... Бова взяв гору над усіма героями наших казок, і тим більше, що те, про що в наших казках розповідається, може бути й брехнею, а це ж із друкованої

книжки читається» [3, с. IX]. Із цього уривку можна зробити висновок про безмежну довіру й повагу українського народу до друкованого слова.

Батько постійно поповнював домашню бібліотеку, жодного разу він не повертався з ярмарку без різних книжок з малюнками, які діти з жадібністю читали, інколи навіть завчали напам'ять і перед гостями розповідали їх «для великої батьківської втіхи і до великої злості деяких «калістраторів» (перекручена назва колезьких регістраторів – З. Ш.), які не могли пробачити батьку, що він навчав своїх дітей» [3, с. 28].

Паралельно з цим Матвій Номис подає історичну інформацію про стан освіти в краї: він зазначає, що в 1820-х роках у Зарозі (рідне село письменника – З. Ш.) було п'ять шкіл, з кількістю учнів від 40 до 50 [3, с. VII]. Незважаючи на те, що школа користувалась у батька авторитетом, він чомусь залишив сина на навчання вдома. Отже, початкову освіту Матвій Номис отримав під керівництвом старшого брата Федора. Письменник згадує, що таке навчання вимагало затрати великої кількості часу й сил, але не здавалось йому нудним: «аз, буки, веди, глагол, добро Скільки на це витрачено часу, сили! Але якщо сказати по правді, то все це не настільки набридало і не так було безмірно нудним, як ті правила для учнів, які примушували нас вчити напам'ять в приходському училищі» [3, с. VII].

Справжня освіта, на думку письменника, почалася з січня 1829 року і була пов'язана з діяльністю домашнього вчителя Волошина, який почав із повторення пройденого матеріалу. Водночас збільшилась і кількість предметів: спочатку «полуставець» («що ми там вивчали – не пам'ятаю»); потім «товстий лаврський молитвослов», у цьому курсі вивчали обряди різних церковних богослужінь; спів (з голосу, без нот), співали народні пісні, церковні, а потім і такі, як «Ой ти пташко-жовтобоко, не клади гнізда високо» (автор Григорій Сковорода – З.Ш.); «цифру зчислення» не вчили і жодних арифметичних дій також, але мабуть на цьому не розумівся і сам учитель. У результаті такого навчання учні лише навчилися письму і читанню рядів чисел з сотнями тисяч правильно. «А за сотнями тисяч для нас був уже кінець світу, з дощаним небом, за яким жінки праники ховали як сорочки прали» [3, с. XII]. Вивчили також і «громадянську грамотність»: «Тут Волошин ... добре навчив нас по-світськи читати й писати, досить правильно писати під диктовку, а сестру Маню складати невеликі листи» [3, с. XII]. Процес навчання читанню фактично полягав у промовлянні вивченого напам'ять: «я читаю, радіючи, що так голосно й добре читаю (тобто промовляю, читаю вивчене)» [3, с. IX].

З січня 1832 року до канікул 1835 року Матвій Номис навчався в Лубенському повітовому училищі. «Навчався я в Лубнах не блискуче, але переводили мене з класу в клас з охотою, а під час переводу в третій клас назначили відповідати з географії на публічному екзамені» [3, с. XIII]. Окремі розділи «Уривків з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка» присвячені вступу до училища і першому періоду навчання («Вступ Василя Петровича в міське училище», «Перші дні в школі і перша поїздка додому»).

Матвій Номис зазначав, що його батько подбав про влаштування всіх дітей, адже, як людина розумна, не міг не помітити, що в суспільстві все більше відчувається потреба в освічених людях, і вирішив, що найкращий спосіб забезпечити майбутнє своїм дітям – надати їм освіту.

Письменник аналізував загальні суспільні тенденції: представники простих, старосвітських родин, світогляд яких сформувався на засадах народної педагогіки, намагалися виховати своїх дітей майбутніми службовцями. Тим самим втрачався зв'язок із багатовіковою національною виховною традицією, відбувалося переродження світоглядних переконань, моральних принципів, штучно змінювався духовний «грунт виховання». Матвій Номис розповідав, що у XIX столітті перед родиною, яка хотіла забезпечити майбутнє власним дітям, відкривалось кілька шляхів: деякі збирали певну суму карбованців і влаштовували дітей в якомусь повітовому чи земському суді на державну службу, «на радість собі і на заздрість сусідам», інші обирали розташовані в найближчій місцевості полки. Інколи для служби обирали й віддалене місто, наприклад, Санкт-Петербург чи Київ.

Наголошуючи на нерозривній єдності сім'ї і школи у вихованні дітей, письменник вказує на негативний момент, а саме – навчання хлопця в чужому місті, адже при цьому він був абсолютно відірваний від родини, позбавлений сімейного впливу. Матвій Номис тяжко переживав розлуку із домівкою і рідними людьми, навіть на початку навчання кілька разів збирався втекти зі школи. Нове місто, побут, відмінний від сільського, учнівський колектив, страшна боязнь учителя – усе вплинуло на психічний стан дитини і створило перешкоди для адаптації у навчально-виховному середовищі: «Так, важко вступати до храму науки тими дверима, якими вступив я і якими тисячі подібних до мене вступали!... Важко мені про це згадувати!... Рана, яка була нанесена серцю в дитинстві, ще не встигла зовсім загоїтися...» [3, с. 27].

Ось як він описував перші враження від знайомства зі школою й однокласниками: «Голови і голови рядами... усі дивляться, посміхаються, з насмішкою перешіптуються... «Село, село!» Я розгубився, і сам не знаючи, що роблю, і до задніх лавок, щоб не відчувати непривітних поглядів... – Куди, село!! Хтось із середини... Як заець, що налетів на постріл, я зупинився, а весь клас: ха, ха, ха! У голові шумить, лінії поглядів і ротів, що регочуть, змішались, переплутались, йдуть в глибину, нічого не бачу... тільки сміх та тяжкий морок ... туга в душі безмежна!...» [3, с. 70].

У такій атмосфері пройшли перші два тижні, про які письменник згодом фактично нічого не міг пригадати: «Скільки я не намагався згадати, що відбувалось в класі після описаної мною сцени, тобто, як зайшов вчитель в клас, що я там робив, чи що зі мною робилось, – нічого не пам'ятаю: морок, морок, морок!» [3, с. 71]. Подібне переживали й інші учні: митець розповідає про свого однокласника Нетямушого: «... він влетів у перший раз в клас – до одного, до іншого, заливається, балакає, щебече! Але там його штовхнули, там зареготали, там відвернулись – сконфузився, бідненький, ще більше зжався, притаївся в кутку!... А урок закінчився, – з класу, і, він, як я в колишні часи, летів додому!... сьогодні так, завтра, післязавтра... [3, с. 79].

Матвій Номис прагнув знайти вихід з цієї ситуації, він стверджував, що керівництво навчальних закладів не звертало уваги на цю проблему, а вчителі не мали для цього часу. Письменник висловлював думку, що про це повинні дбати батьки заздалегідь: «Навчайте дітей своїх ласкаво й привітно зустрічати щойно прибулих товаришів!... хай свій гострий розум над ними вони тренують опісля, коли новоприбулі обітруться вже, стануть в школі, як у себе вдома, матимуть своїх прибічників і, відповідно, можуть боротись однаковою зброєю!» [3, с. 75].

Особливе місце у художній творчості Матвія Номиса посідає критика тогочасної шкільної науки, догматичної, сповненої схоластики, яка не брала до уваги мову, історію, традиції українського народу, що негативно позначалося на моральному стані вихованця, не сприяло повноцінному розвитку його здібностей. Він доходить висновку, що тогочасна система освіти потребувала негайного реформування, оскільки не відповідала запитам суспільства: «...Фути, Боже мій! І все це відбувалось не якихось 7000 років назад, а лише з чимось 70!» [3, с. VII].

Матвій Номис розповідає про практику покарання різками, яка тоді була невід'ємною складовою навчального процесу, і про те, як «без обіду часто залишався в повітовому училищі, а вже як били по долоням лінійками за моє чистописання – то й перерахувати неможливо!» [3, с. X].

У творах зустрічаємо відомості і про інститут патронатства: з одного боку це було своєрідне покровительство, а з іншого – клієнство, яке тоді існувало в школах. Кожному сильному школяреві потрібна була своя «партія», яку б він міг захищати від інших сильних, покровительствувати їй, а як винагороду вважались нею й іншими її лідером, і таким чином задовольняти своє честолюбство і самолюбство, а в деяких випадках ще й отримувати від клієнтів різні подарунки і користуватися їхніми послугами, наприклад, коли потрібно збігати на базар купити бубликів, або ж на квартиру за забутою книгою, чи подати води [3, с. 82]. Користувався таким заступництвом і Матвій, бо був від природи худорлявим і недостатньо фізично витривалим.

Письменник усвідомлював потужний національний потенціал рідного народу, а тому з боєм сприймав тогочасне становище культури, науки й освіти, коли нехтувалося історичне минуле, мова, зневажалися звичаї і традиції українців. Палкий патріот, провідник національної ідеї, він вказував у своїх художніх творах на русифікаторський характер урядової політики, стану ієрархії суспільства.

У своїх художніх творах Матвій Номис звертав увагу на необхідність збереження духовної єдності і національних особливостей українського народу. Він був переконаний, що засобами народної педагогіки можна сформувати у молодого покоління працелюбність, повагу до національних звичаїв і традицій, фольклорної спадщини, природну витривалість, високі моральні принципи, повагу до батьків і патріотизм.

Список використаних джерел

1. Ванцак Б.С. М.Т. Симонов – учень, педагог, директор / Б.С. Ванцак // Симонов М.Т. Матеріали наукової конференції, присвяченої 170-річчю від дня його народження. – Лубни, 1993. – С. 12-16.
2. Лимар А.О. Матвій Терентійович Симонов (Номис): життя, культурно-наукова, громадська та педагогічна діяльність. Автореферат дисертації ... канд. істор. наук: 07.00.01 / Дніпропетровський національний університет. – Дніпропетровськ, 2006. – 20с.
3. Номис М. Отривки из автобиографии Василия Петровича Белокопытенка / М.Номис. – М., 1858.

The author of this article tries to analyze the main ideas of the Ukrainian national system of education in the pedagogical heritage of Matviy Nomys, explores the development of the idea of nationality in his works.

Key words: teaching ideas, district school, methods of education, pedagogical heritage.

УДК 372.832 “71”: 373.5 (477)

Ярош Н. В.*

СТАНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано процес становлення суспільствознавчої освіти в школах України. Розглянуто педагогічні та суспільно-політичні чинники, що обумовили її запровадження, з'ясовано зміст та організацію суспільствознавчої освіти у перші десятиліття ХХ ст.

Ключові слова: суспільствознавча освіта, загальноосвітня школа, шкільний предмет, навчальна програма.

Суспільствознавство є однією із невід'ємних галузей сучасної системи загальної освіти. Її розгортання пов'язане із проблемами оновлення змісту та удосконалення організації навчально-виховної роботи школи. Тому дослідження попереднього досвіду суспільствознавчої освіти у школах України є досить актуальним як із позицій теоретичних узагальнень, так і освітньої практики.

Проблеми суспільствознавчої освіти були предметом дослідження багатьох науковців і методистів: А. Булди, Л. Бахмутової, Л. Боголюбова, Л. Бущика, Р. Вендровської, К. Джеджули, В. Загвизинського, Д. Карєва, М. Лисенка, В. Мазуренко. Ю. Степаненка та ін.

Серед сучасних дослідників суспільствознавчої освіти в Україні слід відзначити праці К. Баханова, І. Смагіна, О. Пометун, О. Удада, Г. Фреймана та ін.

Однак аналіз педагогічної та методичної літератури свідчить, що питання становлення суспільствознавчої освіти у загальноосвітніх школах України ще не були предметом окремого

* © Ярош Н. В., 2012

дослідження. Таким чином, актуальність проблеми, потреби педагогічної теорії і практики навчання зумовили вибір теми даної публікації.

Мета статті – проаналізувати процес становлення суспільствознавчої освіти в школах України.

Зростання уваги до суспільствознавчої освіти школярів відбувається на межі ХХ ст. На той час це обумовлювалося передусім педагогічними чинниками, які полягали у стрімкому розвитку методичної думки та появі нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Назрілі потреби демократизації школи у Російській імперії, до якої відносилося переважна частина українських земель, передбачали зміни у змісті освіти, які б забезпечили оволодіння учнями новими моральними засадами, гуманітарними та природничими знаннями. Для цього збільшувалася кількість годин на вивчення загальноосвітніх предметів, у тому числі і суспільствознавчих, до яких входили історія, філософська пропедевтика, законодавство, Закон Божий.

Ці ідеї, щодо розгортання суспільствознавчої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, знайшли своє відображення в Україні і в період національно-визвольних змагань 1917-1921 рр. Так уряд УНР у „Циркулярі до директорів середніх шкіл усіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України”, підписаному Генеральним секретарем народної освіти І. Стешенком, наголошував на тому, що одним із головних завдань нової школи мусить бути виховання дітей у повазі до нового суспільного ладу в Україні. За часів гетьманату Департамент Нижчої Освіти у 1918 році видав „Тимчасові програми для початкових шкіл на 1918-1919 навчальний рік” у яких вказувалося, що вивчення суспільства мало відбуватися не через заучування текстів підручника, а шляхом бесід, колективного читання, ознайомлення з народними традиціями. Таким чином, уже в перших українських програмах для школи в основу суспільствознавчої освіти були покладені ідеї самобутності розвитку українського суспільства, а організація суспільствознавчої освіти мала спиратися на інтереси учнів та індивідуальну творчість вчителя.

Після встановлення радянської влади в Україні відбувається цілковита зміна державної освітньої політики. Найактуальнішою проблемою в ці роки стає перехід до єдиної трудової школи. В 1919 році було затверджено Положення про таку школу в Україні, яке фактично дублювало аналогічний документ розроблений в РСФРР. Наркомат освіти України прийняв постанову про заборону викладання Закону Божого, церковної історії. До 1920 року школи не мали єдиного навчального плану. Керівники радянської освіти А. Луначарський, М. Покровський, а в Україні В. Затонський вважали, що навчати молодь краще всього на прикладі сучасного життя, включаючи в число предметів історію праці, історію культури, соціологію, замість традиційних курсів античності і середніх віків, які, на їх думку, відволікали школярів від сучасних проблем [2, с. 100].

На початок 1920-1921 навчального року відділом єдиної трудової школи Народного комісаріату освіти Російської Федерації були розроблені Зразкові навчальні плани єдиної трудової школи I та II ступенів, які передбачалося використовувати і в школах України. Вони мали два варіанти: з максимальною та мінімальною кількістю тижневих навчальних годин. На опрацювання суспільних предметів за навчальним планом-максимумом відводилася 31 година: 11 годин – для шкіл I ступені; 20 годин – для шкіл II ступені. Суспільні дисципліни для шкіл II ступені склалися із чотирьох частин: 1) історія культури (починаючи із первісного ладу і до кінця XVIII ст.); 2) нова і новітня історія Заходу і Росії; 3) основи економічної науки; 4) історія соціалізму. Право розподілу годин між дисциплінами належало вчителю.

Восени 1921 року Наркомат освіти РСФРР підготував і видав „Програми семилітньої єдиної трудової школи”. Відповідно до них всі чотири частини попередніх програм (історія культури, нова і новітня історія, основи економічної науки, історія соціалізму) об'єднувались в єдину дисципліну – суспільствознавство. Протягом року мали вивчатися визначені для кожного класу провідні теми. Наприклад, у 6 класі такими темами були „Загальні відомості”

(перше півріччя) і „Радянська Конституція” (друге півріччя). Тема „Загальні відомості” включала наступні питання: „1. Економічний побут в старі часи, натуральне господарство, взаємобмін. 2. Капіталістичний устрій, поширення організованої експлуатації працюючого люду. 3. Організація працівників за фахом та виробництвом, середньовічні цехи. 4. Профспілкові організації нових часів, їх засади. Завдання профспілок, їх політика та вплив. 5. Загибель капіталізму, диктатура пролетаріату, комунізм” [3, арк. 32]. Отже, зміст суспільствознавчих тем полягав у тому, щоб максимально обмежити фактичний та біографічний матеріал, і замість нього, запропонувати дітям вивчати економічний устрій, соціальні відносини та побут.

Але всі ці програми через громадянську війну та соціальні потрясіння так і не були втілені в життя. Першою реальною спробою реалізації радянської концепції загальної освіти стала комплексна система навчання. З 1923-1924 навчального року комплексні програми запроваджувалися в Росії. Їх розробка здійснювалася з кінця 1922 року науково-педагогічною секцією Державної Вченої Ради під керівництвом Н. Крупської. В Україні комплексні програми почали активно застосовуватися з 1924-1925 навчального року.

Нові програми ставили за мету наблизити шкільне навчання до життя. Програма початкової школи (перший концентр – 1-4 класи) мала інтегрований характер. Заради цього ліквідовувалася предметна система викладання, а зміст навчального матеріалу будувався за єдиним комплексом: “Життя дитини й оточуючого її середовища”. Матеріал цього комплексу розташовувався за трьома блоками: Природа – Праця – Суспільство. Вивчення суспільства відбувалося на краєзнавчому матеріалі. Так, відомий український методист 20-х рр. Л.Миловидов пропонував вивчати суспільне життя на прикладі свого села за таким планом:

1. Класовий поділ селянства. Кількість незаможних, середняків, заможних. Організоване та неорганізоване селянство (члени Комітету незаможних селян, члени спілок).
2. Минуле життя села. Кріпацтво на селі. Дореволюційне життя. 1905 рік. Імперіалістична війна. Революція на селі. Громадянська війна. Голод. Руїна. Бандитизм. Оповідання селян про ці часи. Біографії місцевих діячів.
3. Радянське будівництво на селі. Загальна кількість виборців до сільради. Кількість позбавлених права обирати. Сільрада та земельна громада. Соціальний склад членів сільради. Робота сільради.
4. Культурне будівництво на селі. Письменність населення. Школи. Скільки учнів. Скільки дітей не охоплених школою. Лік пункти. Селянський будинок, хата-читальня та їхня робота. Вистави, доповіді, концерти, лекції на селі. Кінофікація села.
5. Громадське життя на селі. Партиїні організації на селі, їх роль у громадському житті села. Громадські організації на селі.
6. Охорона здоров'я. Лікарні, амбулаторії. Сан освітня робота на селі. Народна медицина. Знахарство та боротьба з ним.
7. Побут мешканців села. Одяг чоловіків і жінок – звичайний та святковий. Взуття. Хатипомешкання. Їжа селянства в будні та свята. Родинні відносини. Старий та новий побут. Релігійність селянства, вірування та забобони. Старі та нові пісні. Танці, музика на селі. Мова селянства. Взаємини дорослих і дітей, старих і молодих, чоловіків і жінок.
8. Перспективи економічного, господарчого та культурного розвитку села. Меліоративні роботи, підвищення сільського господарства, розвиток нових промислів, електрифікація, будівництво шкіл [6, с. 101].

Тематика комплексів на першому концентрі будувалася наступним чином: перший рік – орієнтував дитину в найближчому трудовому оточенні (родина, школа, вулиця). Другий рік – поглиблене вивчення найближчого трудового оточення (родина, вулиця, школа, район). Третій рік – політико-економічне вивчення округи. Четвертий рік – вивчення трудових процесів у масштабі України та СРСР.

На другому концентрі (5-7 класи) трудової школи переважали інші підходи до комплексування – воно здійснювалося шляхом інтеграції змісту між окремими предметами, що одночасно

вивчалися учнями. Таким чином, у старшому концентрі трудової школи суспільствознавство викладалося вже окремим предметом. Російський методист О. Стражев відзначав, що поява цього курсу впливала із педагогічних принципів, проголошених у комплексних програмах: „1) не система наук, а життєві комплекси повинні лежати в основі шкільного навчання; 2) не знання, а уміння добувати знання, творча самодіяльність учнів – головне у шкільній освіті. У суспільствознавстві якраз і бачили ту дисципліну, яка допоможе учням зрозуміти радянський суспільний і державний лад, безпосередньо спостерігаючи його та беручи участь у суспільній діяльності” [12, с. 44].

Одним із творців суспільствознавчої освіти в Україні був заступник народного комісара освіти УСРР Я. Ряппо. Він виступав за те, щоб „обов’язково й неминуче ввести повний курс суспільствознавства в усій системі освіти” [9, с. 5]. На рівні шкільної освіти, з урахуванням віку учнів та комплексної системи, у курсі суспільствознавства передбачалося засвоєння знань з: 1) економічної географії, 2) радянського будівництва, 3) політичної економії, 4) юнацького руху, 5) революційного руху й історії партії [9, с. 6].

В самій програмі із суспільствознавства так пояснювалися завдання, які стояли перед цією дисципліною: „1) дати вкрай необхідні знання науки про суспільство для старшого концентру семирічки; 2) наблизити ці знання як змістом так і системою розподілу матеріалу до загальної комплексної програми для міських і сільських трудових шкіл; 3) зосередити в програмі матеріал, який би логічно витікав курсу молодшого концентру, поглиблюючи і доповнюючи його” [7, с. 39].

На другому концентрі учні мали вивчити сім суспільствознавчих тем: 1) обмін між містом і селом; 2) обробна і добувна промисловість; 3) сільськогосподарська промисловість (ці теми вивчалися протягом 5 року навчання); 4) сільськогосподарська промисловість; 5) обробна промисловість (6 рік навчання); 6) місто і село; 7) СРСР і світове господарство (7 рік навчання) [1, с. 51].

Оскільки суспільствознавство ставало відображенням нової ідеології й політики радянської держави то його викладання у 20-х рр. обумовило появу такого методичного явища, яке тогочасні педагоги називали „класовість у методиці”. Під цим терміном розумілася необхідність підбирати різний навчальний матеріал для окремих соціальних груп. Зокрема, О. Кулінич зазначав, що „не для всякої соціальної групи учнів одні й ті ж самі факти будуть мати однаковий виховний ефект, тому ці факти треба варіювати, давати різні” [4, с. 84].

Отже, головним чинником розвитку суспільствознавчої освіти починаючи з 20-х рр, стає соціально-політичний. Розбудова та функціонування нової суспільної системи потребували запровадження її ідеологічних постулатів у всі сфери життя, у тому числі і в освіту молоді. Дітям пропонувалося марксистське бачення розвитку суспільства, акцентувалася увага на прогресивному значенні класової боротьби, доводилася неминучість краху капіталістичної системи. Учні мали розуміти такі політичні події: що таке ліквідація безграмотності, вибори, виборче право, відмінність кооперативної торгівлі від приватної, які державні заклади є у їх селі, місті. Історичний матеріал складався із нагромадження специфічних явищ і фактів. Учнім пояснювалося, яким було становище робітників і селян при царському режимі і яким воно є зараз, вивчалася революція 1905 р, Перша світова війна, жовтневі події 1917 р. Таким чином, дітям не обов’язково було знати окремі суспільні науки: філософію, економіку, історію та ін., головне, щоб вони вийшли із школи ідеологічно орієнтованими людьми. Для викладання суспільствознавства саме у такому руслі учителям рекомендувалося використовувати відповідну навчальну літературу: К.Замисловська „Суспільствознавство”; М. Жаворонков, С. Дзюбинський „Рухлива хрестоматія”; М. Яворський „Коротка історія України”; В. Юдовський „Історія РКП”; О. Бердніков, Ф. Светлов „Політграмота”; А. Леонтьєв „Початковий курс політекономії”; І. Любімов „Азбука політекономії”; В. Вольфсон „Суспільствознавство” [11, с. 58].

Слід зазначити, що з кожним новим навчальним роком наркомат освіти України намагався навчальні плани і програми тісніше пов'язувати із суспільно-господарськими потребами соціалістичного будівництва, постійно уточнюючи та доповнюючи їх. Наприклад, комплексні програми 1929 р. пропонували розглядати розвиток радянського суспільства з точки зору його реконструкції, зазначаючи, що період становлення цього суспільства уже завершився. Обговорюючи програми 1929 р., педагоги звертали увагу на зміну змісту тем комплексів. Зокрема, І. Лень підкреслював: „Соціалістична реконструкція сільського господарства”, „Індустріалізація народного господарства, як основа соціалістичної реконструкції та соціалістичного будівництва” – такі теми заступають тепер попередні теми про сільське господарство та промисловість взагалі. 5-річка – от що відбиває насамперед загальна тематика. Програми основних дисциплін теж зорієнтовано на вивчення 5-річки. Це основне, що характеризує зміст нових програм” [5, с. 78]. Крім того, в програмі зі суспільствознавства на 1929 рік для другого концентру вводилася принципово нова особливість – суспільствознавчий і історичний матеріал подавалися окремо. Наприклад, суспільствознавчі теми для 5 класів сільських шкіл були такими:

1. Стан сільського господарства.
2. Фабрично-заводська промисловість та її роль в соціалістичній перебудові сільського господарства.
3. Ради, завдання культурної революції.

Для міських шкіл суспільствознавчі теми для 5 класів мали такий зміст:

1. Радянське місто.
2. Провідна роль промисловості в соціалістичній перебудові сільського господарства.
3. Ради, завдання культурної революції.

Історичні теми для 5 класів міських і сільських шкіл були спільними:

1. Зародження феодалізму на Україні.
2. Розвиток феодалізму, торгівлі та закріпачення селянських мас Західної України в XV і XVI ст.
3. Гайдамаччина і Коліївщина.
4. Русифікаторська політика російського самодержавства [8, с. 14-33].

Автори програми із суспільствознавства рекомендували спочатку вивчати суспільствознавчу тему, а потім історичну, передбачаючи, що при такому порядку історичний матеріал буде пояснювати сучасний [8, с. 13].

Отже, із переходом на комплексні програми у 20-х рр. суспільствознавство на першому концентрі було представлено у темах комплексів „Природа – Праця – Суспільство”, а на другому концентрі набувало іншої якості перетворившись у самостійний інтегрований навчальний предмет. Категорія „суспільствознавство” чітко окреслювала предметну галузь та спрямованість даного курсу – під ним розумілася сума знань про суспільство. Проте, на той час, даний навчальний предмет представляв собою безсистемне, хаотичне нагромадження окремих знань з філософії, економіки, соціології, історії. Цей предмет будувався за тематичним принципом організації навчального матеріалу, відображав ідеологію і політику радянської держави, мав практичну спрямованість в умовах трудової школи.

На кінець 20-х рр. соціально-політичний чинник стає єдиною детермінантою у розвитку суспільствознавчої освіти оскільки педагогічні фактори новою партійно-державною владою починають повністю ігноруватися. Так, на зміну педоцентричному принципу, який був основою реформування школи з початку ХХ ст. і до кінця 20-х рр. та передбачав, що головна увага мала приділятися особистості дитини, розвитку її індивідуальних здібностей, приходив принцип єдиної школи, збудованої на засадах колективізму та комуністичної ідеології. Саме в цей час українська система загальної освіти позбувається своєї самобутності та уніфікується відповідно до російських стандартів. Провідник політики уніфікації, народний комісар освіти УРСР М. Скрипник, у своїй статті „Система народної освіти” (1928 р.) вказував, що єдиною директивою у розбудові школи є програма більшовицької партії, тому необхідно повертатися

„назад до програми від псевдо-педагогічних, методологічних міркувань, назад до конкретної пролетарської програми, що визначає загальну лінію комунізму в народній освіті й дає можливість і накладає обов'язок збудувати єдину систему народної освіти” [10, с. 18].

Таким чином, становлення суспільствознавчої освіти розпочалося на початку ХХ ст. під впливом педагогічних чинників – потреб шкільної освіти, розвитку громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки. Після суспільно-політичних подій, розпочатих у 1917 р., розвиток суспільствознавчої освіти усе більше обумовлювався суспільно-політичними детермінантами. До початку 20-х рр. суспільствознавча освіта здійснювалася через ряд загальноосвітніх предметів, з 1921 по 1934 рр. був запроваджений самостійний інтегрований навчальний предмет „Суспільствознавство”, який поєднував у собі хаотичне нагромадження окремих знань з філософії, економіки, соціології, історії.

Список використаних джерел

1. Александров О. Суспільствознавство в другому концентрі трудової школи // Шлях освіти. – 1929. - № 1-2. – С. 48-56.
2. Бущик Л. Н. Очерк развития школьного исторического образования в СССР / Л. Н. Бущик. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. – 540 с.
3. Держархів Сумської області Ф. Р-5600, оп. 1, спр. 96. – 98 арк.
4. Кулінич О.С. Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концентру / О.С.Кулінич // Шлях освіти. – 1930. - № 3. – С. 82-88.
5. Лень І. Про принципи побудови „Програмних матеріалів для 2-го концентру трудових шкіл” / І. Лень // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 78-82.
6. Миловидов Л. Краєзнавство в школі / Л. Миловидов. – Х. : ДВУ, 1929. – 146 с.
7. Програми другого концентру для сільських і міських трудових шкіл. – Х. : ДВУ, 1926. – 119 с.
8. Програмні матеріали для 2-го концентру трудових шкіл. – Харків : Народний учитель, 1929. – 278 с.
9. Ряппо Я. Суспільствознавство в наших школах / Я.Ряппо // Радянська освіта. – 1926. – № 1. – С. 4-8.
10. Скрипник М. О. Система народної освіти / М.О. Скрипник // Шлях освіти. – 1928. – № 1-2. – С. 5-19.
11. Скурагівський Д. Аналіз програм з суспільствознавства трудшколи 2-го концентру // Шлях освіти. – 1929. - № 1-2. – С. 56-68.
12. Стражев А.И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917-1957) / А.И.Стражев // Преподавание истории в школе. – 2002. - № 2. – С. 39-49.

The article analyzes the process of social science education in the schools of Ukraine. Considered the pedagogical and socio-political factors that led to its introduction, defines the content and organization of social science education in the first decade of the twentieth century.

Key words: social science education, school, school subject, curriculum.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 378.371

Бандура Ю.Б.*

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Представлений аналіз моделей розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах. Подається зміст узагальненої моделі розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів, розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах, модель професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах.

Проблеми вдосконалення педагогічного процесу в вищій школі досліджують Я.Я. Болюбаш, А.А. Вербицький, О.І. Гура, Т.А. Дмитринко, В.П. Кузовлев, В.А. Попков, М.І. Приходько, А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко. Вирішення проблем вдосконалення педагогічного процесу в вищих військових навчальних закладах є актуальною, тому що має вплив на формування професійного рівня підготовки майбутніх військовослужбовців.

Низка досліджень присвячена проблемам оновлення системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема інноваційним перетворенням її змісту, форм, методів, технологій на сучасних методологічних засадах синергетичної методології, гуманітаризації тощо (Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, Н.І. Клокар, В.І. Маслов, В.В. Олійник, А.П. Пуховська, М.І. Романенко, Т.М. Сорочан та інші).

У вітчизняних й закордонних дослідженнях існує багато різних авторських позицій із приводу структури професійної компетентності педагога. Загальна компетентність людини, що включає в себе загальні ключові змістовні й функціональні компетентності.

Наприклад, Н.М. Коломінським розроблено системну модель співвідношення психологічних компонентів і управлінських функцій менеджера освіти. Дослідник конкретизував різноманітні психологічні компоненти планування, вироблення та прийняття управлінських рішень менеджера освіти: психодіагностичний, прогностичний і проектувальний; психологічні компоненти організації: координаційно-регулюючий, комунікативний, мотиваційний. Контролю, як і всім функціям управління, притаманні порівняльно-оцінний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти як його інформаційне та психоенергетичне підґрунтя [6, с. 268-273].

Загальна модель розвитку професійної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти та професійній діяльності подана Ю.С. Присяжнюк у публікаціях [7]. Суттєвим елементом цієї моделі є технологічний модуль, який передбачає використання інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку методичної компетентності викладачів. Такий підхід впливає із сучасних та практичних наробок.

М.В. Бадашкеєвим були розроблені математичні моделі складових професійної компетентності. Модель професійної компетентності викладача виражена в наступних рівняннях.

* © Бандура Ю.Б., 2012

Діагностична компетенція: $ДО1 = 1,3U + 0,76A$, де U – уміння діагностувати й використувати діагностичний матеріал, A – уміння аналізувати й направляти розвиток студента; комунікативна компетенція: $ДО2 = РОБ + 43КН$, де $РОБ$ – володіння навичками педагогічного спілкування, $КН$ – комунікативні навички, здатності; компетенція особистісного самовдосконалення: $ДО3 = 0,1Н + 0,76КК + ОК$, де $Н$ – цінностно-значеннєвий компонент, $КК$ – когнітивний компонент, $ОК$ – операціональний компонент; психолого-консультуюча компетенція: $ДО4 = 0,75ДОБ + 2,4УК + 0,75VKPM$, де $ДОБ$ – володіння навичками діалогічного спілкування, $УК$ – уміння вести психолого-педагогічну консультацію, $VKPM$ – володіння навичками корекційно-реабілітаційних методів [3].

Так, Г.С. Данилова розробила акмеологічну професійну модель педагога, яка складається з чотирьох компонентів: компетентності (досконалої), особистісної орієнтації (досконалої), морально-духовної культури, акмеологічної професійної позиції [5, с. 82].

Отже, в подальшому ми будемо дотримуватися наступної точки зору: професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів – складна одинична система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності в області лінгвістичних дисциплін і здатність робити необхідні для цієї дії.

Отже, мета статті полягає в розгляді змісту узагальненої моделі професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах та напрямків розвитку складових професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладах.

У ході дослідження нами було розроблено модель професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах та напрямки розвитку складових професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладах. Проаналізувавши описані в психолого-педагогічній літературі умови розвитку професійної компетентності і розглянувши їх застосування до теми нашого дослідження, ми виділили чотири групи умов:

I. Нормативні: змістовна та інноваційна готовність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; установка на компетентно-професійну діяльність; індивідуальний підхід до здобуття професійної компетентності.

II. Загальнопедагогічні: забезпечення інтегративної цінності процесу розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; спрямованість професійної підготовки на розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів як центрального компонента професійної компетентності; актуалізація можливостей навчальних предметів для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації; стимулювання процесу саморозвитку викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

III. Професійно-педагогічні: наявність компетентних педагогічних дій у професійній діяльності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; співвідношення методів і форм їх підготовки для роботи у ВВНЗ; емоційно-оцінні відносини між слухачами і викладачами.

IV. Загально-соціальні: потреба у професійно-компетентних викладачах іноземних мов, престижність наявності високої професійної майстерності у викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

Побудова моделі розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів відображає загальну структуру ключового компонента професійної компетентності викладачів ВВНЗ і містить п'ять блоків, а саме: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний.

Визначивши основні компоненти моделі розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів, необхідно проаналізувати основоположні принципи організації й проведення експериментальної роботи.

Основний з них – принцип об'єктивності, завдяки якому використовуються тільки такі методи і прийоми, які дозволяють отримати найбільш достовірні дані про педагогічне явище, яке досліджується.

Принцип гуманізації, який передбачає повагу і прийняття особистості викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів, побудову умов для творчого розвитку і самореалізації особистості, уявлення свободи у виборі найбільш сприятливих способів навчання і самовдосконалення.

Принцип позитивної емоційної забарвленості, який відображає положення загальної психології про те, що емоційний фактор лежить в основі довгострокової пам'яті й розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Цей принцип визначав позицію викладача – позицію помічника і консультанта, зразка доброзичливості і джерела позитивних емоцій, довіри в особистісних відносинах усіх зі всіма. Таким чином, будувалися сприятливі психологічні умови для активізації творчої професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у ході експерименту.

Принцип реалізації особистості в колективі зумовлює провідну роль колективу, оскільки перебування в колективі є умовою розвитку особистості і засобом активізації її психічної діяльності. Наявність характерних для колективу відносин (симпатії, співчуття, визнання, підтримки, взаємодопомоги) дозволяло викладачу сміливо розкриватися, повніше реалізувати себе і вдосконалювати свої професійно-педагогічні вміння і особистісні відношення. Спілкування в колективі мало високий навчальний ефект і дозволяло викладачам закрити прогалину в знаннях, використовуючи загальний багаж групи. Реалізуючи себе в колективі, викладачі іноземних мов вищих військових навчальних закладів вчитися адекватно оцінювати себе і тих, хто знаходиться навколо них, будувати відносини з людьми, не відволікаючись, працювати над своїми вадами.

Модель розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів містить також етапи розвитку професійної компетентності. На нашу думку, модель процесу розвитку професійної компетентності у викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів повинна відповідати вимогам, визначеним її суттєвими принципами: вивчення процесу розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів з точки зору цілісності, неповторності особистості, як соціальної, культурної та професійної індивідуальності; обговорення професійно-особистісного становлення в процесі навчання, самовдосконалення й коригувальної діяльності як єдиного процесу в розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; визнання викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів суб'єктом безперервного процесу професійно-особистісного самовдосконалення: самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Отже, в результаті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури компонентами професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів стали такі, як психологічна, предметна, дидактична, методична, комунікативна, управлінська, проектна, соціокультурна та інформаційно-технологічна компетентності.

Психологічна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як здатність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів до засвоєння нових знань, готовність до навчання і професійно-особистісного розвитку [4, с. 61-69].

Комунікативна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. Спілкування виступає необхідною умовою життя людей, без якої неможлива ні особиста, ні громадська, ні професійна діяльність.

Формування соціокультурної компетентності передбачає входження в спеціальність, оволодіння нормами професійної діяльності та професійного спілкування, досягнення її високих рівнів; опис особистого досвіду і передача його наступним поколінням. Соціокультурна компетенція включає лінгвістичний, нелінгвістичний та країнознавчий компоненти. Лінгвістичний компонент полягає в засвоєнні та правильному вживанні лексики, необхідної для спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей. Нелінгвістичний компонент базується на засвоєнні певних соціальних моделей поведінки. Країнознавчий компонент вимагає ознайомлення та володіння історичною, географічною та соціальною інформацією про країну, мова якої вивчається.

Предметна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як теоретична і практична готовність до викладання предмета. Дидактична компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як пізнавально-теоретична готовність (виявляється в інтелектуальній підготовці, тобто у здатності застосовувати свої знання для виконання завдання) до здійснення навчального процесу.

Управлінська компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як здатність планувати, організовувати і контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату.

Проективна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів полягає у здатності до визначення та втілення навчальних проєктів, аналізу партнерських стосунків в процесі викладання, педагогічного співробітництва, передбачення наслідків фахової та особистісної діяльності.

Інформаційно-технологічна компетентність – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини.

Другий блок моделі – це педагогічні умови. Ми виходили з того, що умови – це «сукупність об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації у дійсність можливостей, які є в потенції». Формування особистості не здійснюється саме по собі, із приростом знань і розвитком суспільної практики; для цього необхідна спеціально організована діяльність з її формування. Наступні умови розкривають зміст процесу розвитку професійної компетентності та покликані зробити цей процес більш ефективним. Ними стали: орієнтація викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів на самооцінку професійної компетентності; використання нових технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Принципами, якими слід керуватися, обґрунтовуючи використання інноваційних освітніх технологій у роботі з розвитку професійної компетентності викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, є наступні: принцип відкритої перспективи (спрямованість на майбутнє, тобто на можливість використання тієї чи іншої технології у викладацькій діяльності педагога вищої військової школи); принцип адекватності особистісним та професійним можливостям та запитам викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах; принцип варіативності; принцип зв'язку з професійною діяльністю викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, зокрема з методикою викладання та інше.

Осмислення професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, на думку багатьох учених, повинне ґрунтуватися на розвитку інтегративних і аналітичних здатностей людини. Динамічність суспільного розвитку припускає, що професійна діяльність людини не визначена на весь період його професійної кар'єри й передбачає необхідність безперервної освіти, процесу постійного підвищення своєї професійної компетентності.

Аналізуючи проблему проектування особистісно-професійного розвитку фахівця, В.М. Гладкова виділяє акмеологічну технологію як проект акмеологічної системи та компоненти такої системи: суб'єкт та об'єкт у процесі їхньої взаємодії; цілі й завдання професійного розвитку особистості; зміст (сутність) розвитку й саморозвитку професіонала; модель професіонала; організаційні форми процесу розвитку особистості професіонала тощо [2, с. 92].

Основна ідея створеної Н.В. Кузьміною теорії вдосконалення професійно-педагогічної діяльності полягає у тому, що випускник ВНЗ повинен прагнути до самовдосконалення. Отже, до завдань педагогічної освіти входить формування акмеологічного підходу до творчої діяльності, прагнення до професіоналізму [1].

Ми вважаємо, що професійна компетентність є сукупність ключової, базової й спеціальної компетентностей.

Ключові компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості в професійному світі. Ключові компетентності здобувають сьогодні особливу значимість. Вони проявляються, насамперед, у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання: інформації; комунікації іноземною мовою; соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відбивають специфіку певної професійної діяльності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах. Спеціальні компетентності відбивають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності (у нашому випадку – іноземні мови).

Ключові, базові й спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, проявляються в процесі рішення життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, у різних контекстах, з використанням певного освітнього простору. Зазначимо, що на сучасному етапі йдеться про акмеологічну модель професійного становлення фахівця. Вона проявляється на п'яти рівнях: психічному, індивідуально-соціальному, герменевтичному, символічному та екзистенціальному [4].

На основі моделі професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів в подальшому буде розроблена модель розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів, яка буде розглядатися як цілісна система цілей, змісту, методів, засобів і форм, направлена на розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів та включатиме цільову, структурну, операційно-технологічну, умовну та діагностико-рефлексивну складові.

Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм і методів навчання, а саме: цільова – визначенням мети та завдань дослідження; структурна – розкриттям структури та змісту професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; операційно-технологічна – методикою розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; умовна – психолого-педагогічними умовами, важливими для розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; діагностико-рефлексивна – методикою діагностування рівня розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів та його рефлексивній діяльності. Усі складові моделі розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів будуть взаємообумовленими і взаємозалежними між собою.

Отже, професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів – не проста сума знань, умінь і навичок, які він повинен передати своїм студентам. Викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів повинен стати провідником усього нового, що виробляє наукова еліта.

Професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів реальна, вона властива конкретній особистості й залежить від зусиль людини, це її особистісна характеристика, сукупність її знань, умінь, навичок і гнучкого мислення. Від того, наскільки викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів професійний, залежить становлення мобільної особистості військовослужбовця з високим потенціалом інтеграції у вітчизняний, загальноєвропейський і світовий простір, майбутня конкурентоспроможність військовослужбовця, його здатність інтегруватися у світове міжнародне співтовариство.

Узагальнюючи вищевикладене, можна підкреслити, що розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів може бути або вузьконаправленим, або фундаментальним. У першому випадку це, як правило, освітній процес, націлений на оволодіння необхідними знаннями й уміннями, а також якостями, що дозволяють ефективно виконувати професійну діяльність, що розуміється у вузькому змісті. У другому випадку викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів представлений ще і як носій морально-етичних цінностей, як фахівець, здатний до самовдосконалення й прийняття соціально-відповідальних рішень. Саме цей підхід у сучасних цивілізаційних і соціокультурних умовах представляється єдино вірним.

Список використаних джерел

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сб. науч. тр. / Отв. ред.: Н.В. Кузьмина, Е.С. Гуртовой. – Вып. 2. – М.: Шуя: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Шуйский государственный педагогический университет, 1999. – 191 с.
2. Акмеология — наука XXI столетия: развитие профессионализма: материалы Другой международной научно-практической конференции / Наук. редагув.: В.І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 496 с.
3. Бадашкев М.В. Особенности развития личности будущего педагога средствами психолого-педагогической подготовки: монография / М.В. Бадашкев. - Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – 221 с.
4. Васильчук О.А. Психологічна компетентність викладача іноземної мови вищого військового навчального закладу / О.А. Васильчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Том 7: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2005. – Випуск 7. – С. 61-69.
5. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога / Г. Данилова // Освіта і управління: науково-практичний журнал. – 2005. – Т. 8. – Ч. 3-4.
6. Онищенко Н.Э. Профессиональное обучение: профессиональная компетентность учителя в новых социальных условиях / Н.Э. Онищенко // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема: Материалы науч.-метод. сессии УМС УдГУ. – Ижевск : УдГУ, 2007. – С. 248-253.
7. Присяжнюк Ю.С. Модель розвитку методичної компетентності викладача гуманітарних предметів системи ППО. / Ю.С. Присяжнюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 346-352.

The analysis of the existing models of the professional competency of a foreign languages teacher in the higher educational establishments is described. The content of a generalized model of the development of the professional competency of the foreign language teachers in the higher military educational establishments is presented.

Key words: *a foreign language teacher of the higher military educational establishment, the development of the professional competency of teachers of foreign languages in higher educational establishments, a model of the professional competency of foreign languages teachers in the higher military educational establishments.*

УДК 378.147: 811

Бондар Л. А. *

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено педагогічні умови формування внутрішньої позитивної мотивації студентів до самостійного оволодіння іншомовним спілкуванням, запропоновано визначення поняття «самостійне оволодіння іншомовним спілкуванням».

Ключові слова: мотивація, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, спілкування.

Динамічне збільшення обсягу знань, який необхідно засвоїти майбутньому фахівцеві за роки навчання у вищому навчальному закладі, підвищення вимог до його професійної і спеціальної підготовки зумовлює нагальну потребу всебічного і глибокого дослідження системи, педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів освітянської галузі, розкриття закономірностей та особливостей професійної підготовки і застосування їх у навчально-виховному процесі.

Українською педагогічною наукою накопичено значний досвід організації навчання і виховання майбутніх спеціалістів в умовах університетської освіти.

Водночас зміни, викликані трансформаціями в українському суспільстві, значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх філологів. На етапі оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, реалізації національної програми «Освіта» («Україна ХХ століття»), програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких володіння мовленнєвими уміннями шляхом якісної організації аудиторної й позааудиторної роботи посідає особливе місце.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, можна стверджувати, що в них ще не достатньо вивчено роль самостійної роботи у мовленнєвій підготовці. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень та досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об'єктивного оцінювання пропонуєних технологій навчання та вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки фахівців.

Закономірно, що в цій ситуації необхідними є пошук нових рішень у царині професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя, вдосконалення механізмів, які регулюють якість мовленнєвої діяльності особистості вчителя.

Практикою доведено, що мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на студента, що, в свою чергу, пов'язано зі створенням і реалізацією науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення наявної загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку у студента професійного мовлення визначальними, є погляди Л. Виготського, В. Володько, І. Зязюна, О. Киричука, А. Капської, О. Леонтьєва, Л. Нечипоренко, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Н. Чернігівської та ін., які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента педагогічної майстерності.

* © Бондар Л. А., 2012

Мовленнєві уміння вчителя іноземної мови вивчалися як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності, зокрема, це переконливо доведено в дослідженнях М. Ариян, Л. Баранникова, І. Зимньої, С. Калініна, Г.Китайгородська та ін., в яких підкреслюється специфіка мовленнєвих умінь як прояву професіоналізму; визначається структура і зміст комунікативності, визначається мовлення як домінанта педагогічного процесу; розробляється методика управління процесом формування мовленнєвих умінь в системі навчання студентів філологічних спеціальностей; розвивається і вивчається специфіка дії живого слова у педагогічному спілкуванні, розвиток самостійності студентів у процесі оволодіння іноземної мови [1; 2; 6; 10; 11].

З огляду на те, що мовленнєві уміння виступають органічним компонентом у структурі всіх видів педагогічної діяльності, особливо актуалізується необхідність розкриття оптимальних можливостей навчально-виховного процесу у вищій школі, а також розкриття механізмів актуалізації спрямованості та самостійної роботи студентів на оволодіння професійною мовленнєвою культурою.

Однак проблема підготовки студента до мовленнєвої діяльності вчителя-предметника, системний аналіз процесу формування теоретико- концептуальних основ самостійної роботи студентів-філологів не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування мотивації студентів до самостійного оволодіння іншомовним професійним спілкуванням. Самостійне оволодіння іншомовним професійним спілкуванням у статті тлумачимо як навчально-пізнавальну діяльність, у процесі якої студенти працюють самостійно з підготовленим викладачем матеріалом для досягнення мети навчання. При цьому реалізуються запропоновані викладачем прийоми, методи та засоби навчання.

Самостійне оволодіння іншомовним професійним спілкуванням, крім інших чинників, ґрунтується на достатньо високій мотивації студентів до здійснення цієї діяльності. У свою чергу, формування мотивації є одним із провідних завдань у підготовці студентів-філологів.

Важливим є розуміння педагогом того, що хоча освіта, навчання, виховання студента-філолога реалізується у колективних формах, потоком (на потоці), засвоєння знань, правил поведінки, відбувається індивідуально, тобто засвоєння досвіду попередніх поколінь здійснюється кожним окремо, по-своєму і має, справді, особистісний характер. Оскільки засвоювані знання, уміння і навички входять як елементи в особистісну культуру майбутнього фахівця, цей процес вимагає відповідної уваги від викладача. Особистісний характер знань тлумачиться нами як такий, що входить органічним складником у власний досвід студента і починає впливати не тільки на характер його діяльності і поведінки, але й на власне самопочуття, стає засобом самовизначення, самореалізації, самоутвердження, саморегуляції.

Причину відставання педагогічної практики від освітньої, протиріччя між ними вбачаємо в тому, що стимулювальний вплив на успіхи навчального процесу доцільно реалізовувати, спираючись на індивідуальні особливості кожного студента, адже тільки індивідуально-особистісний підхід до навчання, виховання, освіти в поєднанні з колективними і груповими заняттями, здатний забезпечити відповідний рівень професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Система психолого-педагогічних підходів до мовленнєвої підготовки студента-філолога, як ніяка інша, спрямована на процес ефективного втілення його в діяльності. Якщо інформація прийнята і переведена в особистісний план, досвід життя, практику спілкування, то створюються умови для активізації певних зусиль, щоб сприйняті та усвідомлені знання включати до особистісного арсеналу моральних, фахових, індивідуальних дій.

Спираючись на індивідуально-особистісний підхід у мовленнєвій підготовці майбутнього фахівця, на основі поєднання групових, колективних та індивідуальних форм навчальної роботи і забезпечення реальних умов для застосування теоретичних знань на практиці, весь

навчальний процес в експериментальних групах нами будувався на гуманістичних та демократичних засадах.

Для розкриття шляхів і методів формування у студентів-філологів мовленнєвих умінь необхідно, передусім, з'ясувати, які саме вміння необхідно в нього сформувати і вдосконалити раніше вироблені, а також визначити сутнісні ознаки цих умінь.

В основу педагогічного пошуку нами покладено мовленнєву та особистісну культуру індивідуума, що передбачає: а) свідомий вибір змісту, мети та завдань; б) оволодіння системою конкретних знань, в) вироблення професійних мовленнєвих умінь, власних позицій і дій на основі злагоди з оточенням і постійним рухом до вищих щаблів досконалості.

Обраний нами підхід не передбачає навчання іноземної мови в її систематичному лінгвістичному аспекті, з урахуванням усіх рівнів мови. Натомість у зміст програм запропонованих спецкурсів «Культура мовлення студента», «Вступ до спеціальності» (I курс), «Особливості продукування мовлення», «Теоретичні основи самовиховання» (II і III курси), «Основи педагогічної майстерності», «Професійне мовлення» (IV курс) в теоретичний аспект включено висвітлення питань про мету і завдання мовленнєвої підготовки студентів-філологів, культуру мовлення як показник педагогічної майстерності, мовленнєву діяльність як шлях самореалізації, саморегуляції і самовдосконалення, техніку мовлення, особливості усної і писемної форм літературної мови, мовний етикет, критерії мовленнєвої підготовки тощо.

Практичний аспект передбачав вироблення мовленнєвих умінь шляхом виконання системи вправ та формування умінь передкомунікативного орієнтування, умінь встановлювати контакт і спілкуватися; опанування професійної лексики; оволодіння технікою мовлення тощо. Для вироблення у студентів точності і лаконічності висловлювань, усвідомлення і засвоєння ними особливостей писемного професійного мовлення проводилася систематична робота з аналізу наукових текстів, фахових джерел. Ефективними виявилися підготовка і проведення фрагментів навчально-тренувальних уроків, виховних заходів, виконання рольових і сюжетних ігор, підготовка і проведення навчальних вистав, дія яких створює сприятливі умови для саморозкриття і самореалізації особистості, вироблення навичок самопрезентації і самовираження.

Для практичного застосування і здійснення процесу формування професійних мовленнєвих умінь ми вважали за доцільне (враховуючи різні підходи у тлумаченні) взяти за робочий варіант таке тлумачення дефініції «професійне мовлення» — багаторівневий комплекс мовленнєвих умінь, спрямованих на вирішення педагогічних завдань за наявності емоційної та інтелектуальної взаємодії зі студентами, який реалізується за допомогою різних мовленнєвих засобів та діє за визначеними літературними нормами.

Мовленнєва підготовка майбутнього фахівця розглядається нами як компонент професійно-педагогічної майстерності й полягає в умінні викладача за допомогою слова, зв'язного мовлення, тексту доступно пояснювати теоретичний матеріал, організувати студентів на сприймання, запам'ятовування й відтворення виучуваного матеріалу, коригувати й оцінювати рівень знань, умінь і навичок учнів. Педагогічний сенс мовленнєвої підготовки вбачаємо і в умінні викладача організувати позакласне, позааудиторне й позашкільне життя і діяльність студента, підтримувати зв'язок з носіями іншомовного спілкування.

Таке визначення потребує практичної реалізації низки мовленнєвих компонентів у професійній діяльності: а) оволодіння знаннями нормативу іноземної мови; б) оволодіння технікою мовлення; в) оволодіння закономірностями й особливостями інтонаційного мовлення; г) оволодіння навичками відкриття унікального «Я» в кожному студентові.

Процес організації професійної мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця ми розглядаємо не тільки з погляду реального стану цього питання в наукових дослідженнях, але й залуцаємо окремі положення, ідеї, мовознавчі та інші концепції до арсеналу тих програмних

завдань, розв'язання яких є обов'язковим для кожного студента. У перелік особистісно значущих знань, умінь, якостей включено такі життєво важливі, як:

- готовність до сприйняття самоцінності кожного окремого життя, розуміння права власного вибору в кожний момент життєдіяльності;
- опанування уміння бути здоровим, долати будь-які перешкоди на шляху до активного і творчого довголіття;
- постійна готовність до розумового та морально-естетичного розвитку, вдосконалення пізнавальних здібностей, опанування прийомів розумової діяльності;
- вичерпне оволодіння системою мовленнєвих засобів самовираження;
- визначення сили духовної досконалості, пошук власного життєвого шляху через поєднання фізичного та інтелектуально-морального навантаження;
- готовність до постійного самовдосконалення, розширення компетентності, ерудиції, інтелегентності та ін.;
- розуміння дару слова як універсального і доступного шляху до підвищення професійної кваліфікації і особистої саморегуляції.

Задля організації процесу навчання і виховання необхідно, щоб щодня, щомиті майбутні фахівці набували власного досвіду, пов'язаного з позитивними переживаннями під час виконання та дотримання загальноприйнятих правил поведінки як тих, що сприймаються і високо оцінюються іншими членами спільноти, так і тих, які є важливими і цінними для окремої особи.

Через мікросередовище, безпосереднє спілкування і контакти студент пізнає і спілкується з усім світом, долаючи протиріччя і суперечності передусім з допомогою слова.

У цьому контексті самостійна робота є обов'язковим елементом навчального процесу. Лише при достатньому обсязі самостійної роботи студент може оволодіти навчальним матеріалом на достатньому рівні.

Завдяки проведеному нами логіко-історичному аналізу наукових концепцій було визначено провідну ідею розробленої авторської концепції, суть якої полягає в тому, що цілеспрямоване формування у студентів-філологів мовленнєвих умінь забезпечує їхню підготовку до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку й самовдосконалення особистості під час практичної діяльності.

У пропонованій концепції формування професійного мовлення у студентів-філологів виокремлено три основні аспекти, які впливають на функціонування наукової організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь: соціокультурний, психологічний та педагогічний аспекти.

Соціокультурний аспект, прихильниками якого є Т. Агалова, В. Андрущенко, С. Баньковська, І. Бестужев-Лада, Т. Іванова, М. Каган, Н. Крилова та ін., - дозволяє враховувати як відносну стабільність, традиційність, так і інокультурні впливи, динаміку соціальної стратифікації суспільства, культурну орієнтацію його громадян, позитивну соціальну мотивацію студента тощо. Все це загалом посилює також збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь.

Психологічний аспект, що ґрунтується на положенні про взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, мовлення і мислення, про мотивацію мовлення, відображено у працях Б. Баєва, Л. Виготського, Г. Костюка, К. Платонова, В. Семиченко та ін.

Педагогічний аспект як узагальнювальний і результативний у процесі формування професійних мовленнєвих умінь студентів вимагає від них оволодіння системою знань в органічній єдності з педагогічними практичними діями, необхідними для удосконалення і корекції мовленнєвої діяльності.

У ньому враховано положення про необхідність розвитку індивідуального інтересу до феноменів мови і мовленнєвої культури, створення педагогічних умов для самореалізації і

саморозвитку особистості у процесі мовленнєвої діяльності, сприяння усвідомленню функціональної ролі мовленнєвої майстерності у педагогічній діяльності.

На наш погляд, підходи науковців різних галузей науки до реальної картини формування професіоналізму майбутнього вчителя з чіткою орієнтацією на важливість мовлення у цьому процесі є незаперечним фактом, який певною мірою підтверджує ефективність запропонованої системи і дозволяє визначити перспективну дію нашої концепції.

Отже, загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і у процесі самореалізації студента як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота, гра, педагогічні ситуації з застосуванням різного характеру спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є педагогічним стимулом його професійної мовленнєвої діяльності у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Ариян М. А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Ариян – М., 1982. – 231 с.
2. Баранникова Л. И. Основные сведения о языке / Л. И. Баранникова. – М. : Просвещение, 1982. – 112 с.
3. Барышникова Н. Г. Психологические проблемы организации ролевого общения на уроках иностранного языка / Н. Г. Барышникова // Вопросы психологического обоснования обучения иностранным языкам (Труды МГПИИЯ имени М.Тореза). – 1992. – Вып.195. – С.117 — 125.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) [Текст] : общественно-политическая литература / Сост. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 60 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 158 с.
7. Заика Е. И. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. И. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №6. – С. 21 — 32.
8. Модернізація вищої освіти у контексті європейських процесів : зб. наук, праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 322 с.
9. Калинина С. В. Развитие средней школы при овладении иностранным языком / С. В. Калинина, Я. З. Якушина. – М. : НИИСиМО, 1992. – 69 с.
10. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие для преподавателей вузов и студентов пед. Институтотв / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1982. – 141 с.
11. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.

The article is focused on the pedagogical conditions of forming internal positive motivation of students to master foreign business written communication the definitions of the following notions have been suggested.

Key words: *motivation, independent educational and cognitive activity, communication.*

УДК 371. 315 : 811. 111

Зайцева І. В. *

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

У статті досліджуються психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів англomовної дискусії на основі проблемних ситуацій; визначена структура дискусії, проаналізовані психологічні механізми мовлення, виділені та описані труднощі спілкування.

Ключові слова: дискусія, психолінгвістичні особливості, психологічні механізми, труднощі спілкування.

Урахування психолінгвістичних особливостей англomовної дискусії відкриває перспективу підготовки студентів до «діалогу культур», що дозволяє самореалізовуватися в професійній діяльності і спілкуватися з іноземними колегами.

Проблема психолінгвістичних особливостей спілкування завжди привертала увагу вчених. Відомі вітчизняні і зарубіжні дослідники визначили структурну організацію дискусії (О. Б. Тарнопольський), психологічні процеси і механізми породження мовлення (М. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, Ю. І. Пассов, Л. П. Якубинський), психологічні особливості говоріння і труднощі, які виникають під час спілкування (І. О. Зимня, Е. М. Філіпс). Разом з тим, беручи до уваги дослідження вищезгаданих науковців, питання врахування психолінгвістичних особливостей навчання студентів дискусії саме на основі проблемних ситуацій (ПС) залишається відкритим.

У зв'язку з цим виникає потреба визначення і обґрунтування психолінгвістичних передумов навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС, що і є **метою** нашої статті. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: уточнити визначення поняття «дискусія», визначити структурну організацію дискусії, проаналізувати психологічні механізми мовлення, визначити труднощі навчання студентів дискусії на основі ПС.

Розглянемо як трактують поняття «дискусія» науковці сьогодні. Дискусія, як складна форма мовленнєвої діяльності в плані змісту і способу вираження, пов'язана із сприйняттям та інтерпретацією великого обсягу інформації, смисловою складністю повідомлення, необхідністю планувати й утримувати в пам'яті програму дій, коректувати й доповнювати її в залежності від ходу дискусії та дій партнера, обмеженістю в часі тощо [14, с. 26]. Це обумовлено тим, що спілкування в дискусії ускладнено цілою низкою взаємодоповнюючих факторів, а саме:

- 1) високою обтяженістю мисленнєвої діяльності співрозмовників;
- 2) дискусійним спілкуванням, яке передбачає використання таких видів мовленнєвої діяльності як елементи *монологічного мовлення*, коли студенту необхідно сформулювати свою точку зору з певної проблеми та аргументувати її, переконуючи співрозмовника/співрозмовників, й *аудіювання*, коли інші учасники дискусії висловлюють своє ставлення з певної проблеми.

У реальній комунікації дискусія виконує наступні функції [10, с. 197]: повідомлення/запиту інформації; обміну думками, враженнями; переконання, впливу; пропозиції, спонукання до дій; експресивну, або емоційно-виразну.

У психолінгвістиці дискусія розглядається як активний обмін інформацією із суперечливого питання (проблеми) з метою знаходження правильного його вирішення шляхом співставлення й узагальнення протилежних точок зору [1; 6]. Дискусія є двостороннім процесом, у результаті якого відбувається обмін не фразами, реченнями і текстами, а мовленнєвими актами і дискурсами, які взаємодіють один з одним [12, с. 223]. Розглядаючи спілкування

як систему вмотивованих і цілеспрямованих процесів, які дозволяють людині взаємодіяти з іншими, а не лише здійснювати простий обмін інформацією, ми бачимо **дискусію** як форму активного обміну думками, що включає в себе обговорення проблемних питань студентами та знаходження шляхів її розв'язання.

До чинників дискусії ми відносимо: характер спілкування, роль у спілкуванні, спрямованість мовленнєвої діяльності, форму мовлення, що визначає вид мовленнєвої діяльності, характер вираженості виду мовленнєвої діяльності, характер зворотного зв'язку. Серед особливостей дискусії можна назвати:

- *вмотивованість*, оскільки необхідна наявність мотиву для спілкування;
- *зверненість*, оскільки спілкування відбувається у безпосередньому контакті учасників, які обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація;
- *ситуативність*, оскільки значна частина інформації міститься не в тексті висловлювання, а в ситуації спілкування, коли зовнішні обставини ситуації не наявні в момент спілкування, проте є у свідомості співрозмовників [11, с. 47]. Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості [9, с. 147];
- *наявність проблемної ситуації*, оскільки дискусія відбувається у таких ситуаціях, які спонукають до мовлення, тобто у ситуаціях, які завжди містять стимул для мовлення;
- *емоційна забарвленість*, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться у висловленні; це, в свою чергу, знаходить своє відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні, тощо;
- *спонтанність*, оскільки швидкий обмін репліками і темп мовлення зумовлює спонтанність та непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує високого рівня автоматизованості і готовності для використання мовного матеріалу;
- *тематичність* як співвіднесеність висловлювань об'єктів спілкування з певною загальною темою дискусії [14, с. 18], де тема визначається як зміст мовлення в різних сферах діяльності. При цьому тема у межах певної ситуації може набувати як об'єктивної так і суб'єктивної цінності для спілкування. Суб'єктивно важливими є теми, які створюють мотив для початку дискусії між студентами, є актуальними для комунікантів, тобто пов'язані з їхнім життям та діяльністю, оточенням: професійною, сімейною, інтелектуальною та емоційною сферами;
- *двосторонній характер мовлення*, оскільки під час здійснення дискусії співрозмовник виступає то в ролі мовця, то в ролі слухача, який реагує на репліку партнера. Обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання, тому ведення дискусії як групового діалогу передбачає наявність у студентів умінь ДМ, й аудіювання. Саме це вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності.

Такий двосторонній характер дискусії у свою чергу дозволяє визначити **структурну організацію дискусії**, яка відповідно є трьохфазовою, тобто складається з трьох частин (фаз): мотиваційно-спонукальної, орієнтовно-дослідної та виконавчої. Розглянемо, що відбувається під час кожної із названих фаз і як відбувається процес породження мовлення.

Під час **мотиваційно-спонукальної фази**, або інтенціонального рівня, мовленнєвої діяльності виникає інтенція – намір висловитися [13, с. 8], комунікативний намір, що позначає початковий момент породження мовлення. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлення, який поки ще не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді [9, с. 143]. Процес породження мовлення, або вербалізація є одним із головних процесів мовленнєвої діяльності, зорієнтований на організацію майбутнього повідомлення, тобто його підготовку і втілення в мовленнєві форми [1, с. 87].

Другою фазою є **орієнтовно-дослідна**, під час якої відбувається шлях від думки до слова через мислення. Людина розмірковує для чого вона хоче щось сказати, як найкраще висловитися, щоб досягти своїх намірів. Проте в стандартних мовленнєвих ситуаціях, в яких для

людини немає нічого нового і проблемного роль мислення зменшується, оскільки мовець розмовляє клішованими фразами, не дуже замислюючись над змістом [13, с. 7]. Тому, для будь-якої фази породження мовлення важливою залишається правильно створена викладачем ПС, яка мотивує студента до дискусії. До того ж, до орієнтовно-дослідної фази входить семантичний рівень, або рівень внутрішнього говоріння [13, с. 9]. Навіть при безпосередньому повідомленні думок у момент їх виникнення, їх вираженню у зовнішньому мовленні передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча і на долю секунди, випереджають вимову слів [9, с. 143]. За визначенням О. О. Леонтєва, М. І. Жинкіна, І. О. Зимньої, внутрішнє мовлення є етапом внутрішнього програмування в динамічній схемі породження висловлювання, отже внутрішнє мовлення відбувається у спеціальному коді, який відрізняється від вербального [5; 6; 7]. Слідом за М. І. Жинкіним назвемо цей код універсальним предметним кодом, оскільки він є позанаціональним [5, с. 55]. Проте найбільш цінним для нашого дослідження є визначення рівня внутрішнього мовлення, запропоноване О. Б. Тарнопольським, який вважає, що на цьому рівні діє глибинна лексика та синтаксис, за допомогою яких створюється матриця майбутнього висловлювання – дещо подібне до схеми речення, заповненої не реальними словами, а їхніми відбитками (інформаційними репрезентантами).

Після програмування майбутнього висловлювання в орієнтовно-дослідній фазі починається **виконавча фаза**, або так званий артикуляційний рівень, оскільки тут здійснюється перехід у звуковий код: висловлювання промовляється у зовнішньому мовленні [13, с. 9]. Цей рівень завжди супроводжується слуховою рецепцією, яка є контролем власного мовлення. Рецепцію можна виділити в окрему супровідну фазу, оскільки тут мовлення сприймається та коригується через зворотний зв'язок.

Охарактеризувавши дискусію як вид мовленнєвої діяльності та прослідкувавши за процесом породження усного мовлення, перейдемо до розгляду **психологічних механізмів**, що діють всередині кожної з описаних фаз. Розвиток цих механізмів виступає передумовою успішної реалізації ДМ. Проблема механізмів мовлення була вперше досліджена Н. І. Жинкіним. На думку вченого, основними механізмами мовлення виступають механізми сприйняття і видачі певної інформації, які складаються з двох ланок та є компліментарними. Всередині кожної із ланок виступають декілька механізмів: осмислення (в єдності аналізу та синтезу), пам'яті (довготривалої та оперативної) та випереджуючого відображення (для рецепції – ймовірне прогнозування, для продукції – випереджувачий синтез) [5, с. 31].

Ю. І. Пассов, в свою чергу, виділяє наступні механізми, що є специфічними саме для ДМ: репродукції, вибору, комбінування, конструювання, прогнозування, дискурсивності [11, с. 125-128].

Слідом за вченими, найбільш цінними для нашого дослідження ми вважаємо механізми ймовірного прогнозування та осмислення, довгострокової та оперативної пам'яті, оскільки вони водночас відповідають принципам методу ПН і мають місце під час навчання студентів дискусійного спілкування. Розглянемо функціонування вищезазначених механізмів у межах методу ПН.

Механізм прогнозування, або випереджального відображення є найзначнішим когнітивним процесом у формуванні компетенції в ДМ на основі проблемних ситуацій (ПС), оскільки саме ситуація створює реальні умови для активізації минулого мовленнєвого і немовленнєвого досвіду, спрямовуючи мовленнєву поведінку студентів – так звана аперцепціона база діалогу (термін Л. П. Якубинського).

Велике значення для мовленнєвої діяльності відводиться **механізму осмислення**, який забезпечує мисленнєвий аналіз як змістовної сторони мовлення (в першу чергу), так і її структурної організації та мовного оформлення. Механізм осмислення реалізується через аналітико-синтетичну діяльність кори великих півкуль головного мозку – на основі залучення всіх основних розумових дій і операцій (порівняння, співставлення, узагальнення, класифікація, аналіз і синтез). Осмисленню в першу чергу підлягає предмет мовлення (певна подія,

обставини), а після нього студенти усвідомлюють мотиви й цілі комунікації, відбувається орієнтування в умовах дискусії, а саме всебічний аналіз ситуації спілкування [3, с. 48]. Завдяки механізму осмислення здійснюється планування і програмування мовленнєвої діяльності, а також контроль кожної репліки у дискусії.

Першочергове значення для дискусії має **мнестичний механізм** (термін В. П. Глухова), в т. ч. механізм мовленнєвої пам'яті, який забезпечує всі аспекти мовленнєвого процесу: змістовний аспект і аспект мовного вираження [3, с. 49].

Відображення в мовленні того чи іншого фрагменту дійсності, події, обставин неможливо без актуалізації знань і досвіду, які зберігаються у пам'яті і забезпечуються роботою **механізму довгострокової пам'яті та оперативної пам'яті**. Довгострокова пам'ять відповідає за зміст мовлення студентів у проблемних ситуаціях, а також за мовні форми, які проявляються на основі минулого досвіду. Не меншу роль відіграє так звана **оперативна пам'ять**, яка відповідає за сам процес діяльності і може одноразово утримувати 7(+2) одиниці різного ступеня складності. Саме завдяки цій пам'яті мовець може пам'ятати те, що було сказано раніше ним та співрозмовником, тим самим забезпечуючи зв'язність мовлення, його логічність [13, с. 8].

Описані психолінгвістичні особливості дають нам можливість виділити **чотири групи труднощів**, з якими студенти можуть зустрітися під час дискусії.

- 1) труднощі, зумовлені природою діалогічного мовлення (ДМ) (психолінгвістичні);
- 2) труднощі, зумовлені мовою, що вивчається (лінгвістичні);
- 3) труднощі, зумовлені викладанням (методичні);
- 4) труднощі, зумовлені тими, хто навчається (психологічні).

Психолінгвістичні труднощі, що виникають у студентів на початковому етапі оволодіння ДМ, обумовлені наступними особливостями ДМ: вмотивованість, ситуативність, двосторонній характер, зверненість, емоційність, спонтанність. Розглянемо кожну з них детальніше.

1. *Двосторонній характер ДМ.* ДМ фактично поєднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння. Співрозмовник має зрозуміти ініціативну репліку партнера та швидко й адекватно продукувати реактивну репліку. Таким чином, трудність полягає у необхідності правильно зрозуміти співрозмовника і швидко підготувати свою відповідь. Це викликає роздвоєння уваги і спричиняє неспроможність вести діалог у належному темпі.
2. *Ініціативність ДМ.* Під час усного спілкування природною є ініціативність комунікантів. Ініціативне спілкування може бути двох видів [7, с. 304-306]: як початок розмови, зміна теми, перехоплення ініціативи; ініціативне спілкування, метою якого є регулювання мовлення співрозмовника.
3. *Спонтанність ДМ.* Ще одна трудність пов'язана з непередбачуваністю розвитку діалогу. Співрозмовники мають слідкувати за перебігом думки одне одного тому, що несподівана зміна думки може призвести до зміни предмету спілкування [9, с. 156].
4. *Зверненість ДМ.* Оскільки дискусія проходить у безпосередньому контакті учасників, вона передбачає як груповий діалог зорове сприйняття співрозмовників, яке доповнюється парлінгвістичними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників, за допомогою яких мовець виражає своє бажання, згоду/незгоду, тощо [14, с. 18].
5. *Емоційність ДМ.* Форма та зміст мовлення залежать від емоцій, які відчуває мовець, при цьому мовлення сприяє задоволенню емоційних потреб студента через комунікацію, перш за все в самоствердженні перед іншими людьми (однорупниками, викладачем) [13, с. 7].

У свою чергу, **лінгвістичні труднощі** спілкування включають: еліптичність ДМ, наявність "готових" мовленнєвих одиниць, стягнених форм і мовленнєвих кліше та недостатній рівень володіння студентами цими кліше, наявність слів-заповнювачів пауз, недостатній рівень володіння студентами правильним мовленням (термін А. Й. Гордеевої) [4, с. 138].

Розглянувши психолінгвістичні і лінгвістичні труднощі оволодіння студентами ДМ на початковому етапі навчання, перейдемо до **методичних труднощів**, які виявляються у невід-

повідності між наявною системою знань у студентів та новими явищами, фактами, а саме: рівнем сформованості навичок і розвитку вмінь спілкування, відсутністю життєвого досвіду або знань про предмет обговорення, проблему тощо.

У процесі формування компетенції студентів у ДМ виникають ситуації, які блокують пізнавальну активність, творче самовираження студента, що протирічить принципам методу ПН, призводить до невдоволення студентів навчальним процесом і знижує ефективність їхньої професійної підготовки. Такі ситуації ми називаємо **психологічними труднощами**, або «психологічними бар'єрами від фр. *barriere*; англ. *barrier* – перешкода в психології означає своєрідну реакцію людини на саму перешкоду, яка супроводжується виникненням напруженого психічного стану. Найчастіше причинами, що викликають психологічні труднощі у процесі навчання студентів дискусії на заняттях з іноземної мови, виступають страх зробити помилку, відсутність мотивації, неактуальність теми обговорення, занижена самооцінка, тривожність.

1. *Страх зробити помилку* виявляється у багатьох студентів, оскільки велика кількість помилок завжди пов'язана з формуванням нових умінь говоріння, при цьому реалізація процесу спілкування стає сильним стресом для студентів, які намагаються відповідати очікуванням оточуючих (одногрупників, викладача) та бояться низьких оцінок.
2. *Неактуальність теми обговорення* впливає на відсутність ентузіазму, мотивації обговорення, отже за таких умов участь студента у дискусії буде мінімальною. І навпаки висока активність студента в обговоренні проблеми, що зумовлено її актуальністю (має подібну проблему в своєму житті, має життєвий досвід з проблеми, хоче дізнатися думки інших одногрупників чи всилотися сам), ускладнить їх діяльність по висловленню, аргументації і контраргументації своїх точок зору [4, с. 67].
3. *Рівень мотивації навчальної діяльності* є одним з визначальних факторів успішного оволодіння студентами мовленням. Високий рівень мотивації може компенсувати низький рівень знань тоді, як низький рівень мотивації не може бути компенсований будь-яким іншим компонентом, який визначає та впливає на рівень формування навичок та розвитку умінь. Чим вище рівень мотивації, тим більше мовець зацікавлений в розмові та її результатах. У навчальних умовах мотив не виникає сам по собі, його потрібно створювати, використовуючи ПС. За таких умов спілкування буде завжди внутрішньо високомотивоване, тобто буде наявна процесуальна мотивація – задоволення приносить сам процес діяльності, а не досягнення якихось цілей [13, с. 7].
4. *Самооцінка особистості* – цінність, значущість, якої надає індивід взагалі та окремим сторонам своєї особистості, діяльності. Оскільки самооцінка відображає задоволення чи незадоволення собою, створює основу для сприймання власного успіху чи неуспіху в діяльності, у разі заниженої самооцінки породжуються різноманітні внутрішні конфлікти, які впливають на сферу спілкування як в реальних, так і в навчальних умовах, а також на успішність навчання в цілому [2, с. 32]. Окрім того, самооцінка позначається на мовленні людини: чим вищою є самооцінка студента, тим вище і його успішність у навчанні іноземної мови [15, с. 77].
5. *Самооцінка студента* тісно пов'язана з таким психологічним бар'єром як тривожність (*anxiety*), який проявляється у процесі спілкуванні іноземною мовою на заняттях. Психологи розрізняють тривожність на глобальному рівні – як риси характеру особистості і ситуаційну тривожність, пов'язану з певною подією або ситуацією. У процесі дискусійного спілкування у студентів можуть проявлятися обидва види тривожності. Психологами (І. А. Зимняя, Е. М. Phillips) доведено, що як високий рівень тривожності, так і її повна відсутність можуть позначитися негативно на оволодінні мовленням, гальмувати процес вивчення іноземної мови.

Таким чином, розглянувши психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС, ми дійшли висновку, що їх використання дозволить забезпечити сприятливі умови для навчання англійської дискусії.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо реалізацію вищезазначених особливостей у розробці підсистеми вправ із застосуванням методу ПН і створення відповідних комплексів вправ на її основі.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – К. : Вид. Центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Богушевич Н. В. Врахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей студентів 2 курсу мовних спеціальностей у процесі навчання групового англomовного спілкування / Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. – 2005, Вип. 29. – С.29-34.
3. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, (Высшая школа). – 2007. – 224 с.
4. Гордеева А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : Дис... канд. наук: 13.00.02 – К. 2004.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
7. Леонтьев А. А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. – М. : Наука, 1969. – 307 с
8. С. П. Литвиненко Психологічні основи діалогічного спілкування//Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (2) – С. 304-306.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. Авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
10. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв. -кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
12. Симкова И. О. Лингвистические особенности профессионально-направленной дискуссии студентов инженерных специальностей//Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – К. : Вид. центр КДЛУ. – 2011. – Вип. 18. – С. 222 -230.
13. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – с. 5 – 29
14. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: Дис....канд. пед. наук. : 13.00.02/Наук. кер. канд. пед. наук, доц. Щербак Л. П. – К. : КНЛУ, 2004. – 210 с.
15. Турчинова Г. В. Психолінгвістичні передумови оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей студентами педагогічних вузів // Вісник КНЛУ //Серія: Педагогіка і психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – Вип. 7. – С. 71-79.
16. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский//Русская речь. Т. 1. – Петроград, 1923. –147 с.

The article deals with the investigation of psycholinguistic peculiarities of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The author defines the structure of discussion and communication barriers.

Key words: *discussion, psycholinguistic peculiarities, communication barriers.*

УДК 373.3.016:811.111

Каденко В. О.*

ORGANIZING A READING PROGRAMME AT PRIMARY SCHOOL

У статті розглянуто навчання читання як виду мовленнєвої діяльності та уміння й описано організацію навчання інтенсивного та екстенсивного читання в початкових класах.

Ключові слова: навички читання, інтенсивне читання, екстенсивне читання

Perhaps, it is reading that can be considered one of the main reasons we learn English, as most information comes exactly in this language. Moreover, reading is paramount if you choose to study or continue your education in one of the world famous universities in Switzerland or Sweden, The USA or Britain. Without good reading proficiency it is not possible to perform at the necessary levels in order to be successful.

The practical teachers considers that the number of young people who aren't reading is increasing. There are a lot of reasons why children read so little. Some psycholinguists. Say television is to blame, we have video-game playing generation (Kenneth S. Goodman, g. Coady-the United Kingdom). For others it's the fault of schools which don't teach children to appreciate literature and it's wonders. Recently especially large attention has been given to reading as a means of studying a foreign language (C. Evelin, W. Oliver – the USA). The article touches the problem of intensive and extensive reading. The following researchers have been studying these problems: Prowse Ph. (GB), Polienko Z. (Belorus), Correia R. (the USA), Davies F. (G. B.), Wallance C. (G. B). all of them believe that reading is one of the main skills that a pupil must acquire in. It is one of practical aims of teaching a foreign language in schools. Reading is of great educational importance, as reading is a means of communication, people get information they need from books, journals, magazines, newspapers, etc.

Through reading in foreign languages the pupil enriches his knowledge of the world around him. He gets acquainted with countries where the target language is spoken. Reading develops pupil's intelligence. It helps to develop their memory, will, imagination. Reading is complex process of language activity as it closely connected with the comprehension of what is read, reading is a complicated intellectual work. It requires the ability on the part of the reader to carry out a number of mental operations – analysis, synthesis, induction, deduction, comparison. Reading as a process is connected with the work of visual, kinesthetic, aural analyzers, and thinking.

Kenneth S. Goodman, a well-known psycholinguist gives the following definition of reading: it is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. These are the three constituent parts of reading as a process. As a means of teaching reading a system of exercises is widely used in school, which includes:

- graphic-phonemic exercises which help pupils to assimilate graphemic- phonemic correspondence in the English language;
- structural-information exercises which help pupils to carry out lexical and grammar analysis to find the logical subject and predicate in the sentences following the structural signals;
- semantic – communicative exercises which help pupils to get information from the text. Accordingly, three types of information are used in language, whether productive (speaking and writing) or receptive (reading and listening). These kinds are:
 - the “symbol system”, which is using sounds in oral language and graphic shapes in written language;
 - “the language structure”, which is grammar that makes it possible to express complex messages;
 - “the semantic system”, which is the set of meanings as organized in concepts and conceptual structures. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.

* © Каденко В. О., 2012

To read the text the pupils must possess the ability to grasp the contents of the text. The pupil is to be taught to compare, to contrast, to guess, and to foresee events. In teaching pupils to read much attention should be given to the development of their ability to guess. One of the best ways to develop this skill is to give the pupils the text for acquaintance either during the lesson or as his homework.

So, we can make the conclusion that reading is:

1. skill which enables us to get a message;
2. recognizing the written words (written symbols);
3. getting (understanding) the meaning;
4. used to teach pronunciation;
5. grasping information from texts.

Reading is a complex activity that involves both perception and thought. Reading consists of two related processes: word recognition and comprehension. Word recognition refers to the process of perceiving how written symbols correspond to one's spoken language. Comprehension is the process of making sense of words, sentences and connected text.

Readers typically make use of background knowledge, vocabulary, grammatical knowledge, experience with text and other strategies to help them understand written text.

There are the following types of reading and the corresponding types of activities to develop the corresponding reading skills:

- Skimming reading is reading to confirm expectations; reading for communicative tasks.
- General reading or scanning is reading to extract specific information; reading for general understanding.
- Close reading or searching reading is reading for complete understanding; reading for detailed comprehension (information; function and discourse).

Skimming is the most rudimentary type of reading. Its object is to familiarize you as quickly as possible with the material to be read.

Scanning is a skill that requires that you read quickly while looking for specific information. To scan a reading text, you should start at the top of the page and then move your eyes quickly toward the bottom. Generally, scanning is a technique that is helpful when you are looking for the answer to a known question.

Close reading is the most important skill you need for any form of literary studies. It means paying especially close attention to what is printed on the page. Close reading means not only reading and understanding the meanings of the individual printed words, but also involves making yourself sensitive to all the nuances and connotations of language as it is used by skilled writers.

F. Davies (GB) groups reading activities into 2 kinds: passive and active. Passive reading tasks include silent reading to respond to multiple choice exercises, comprehension questions, gap filling exercises, true – false statements etc. These tasks offer limited potential for learning because they don't "require students to read deeply. Active reading tasks require students to read "between the lines" These tasks can be done in pairs or groups, with or without guidance from the teacher. They may include creating diagrams, filling in tables, writing, preparing speeches in the court which help pupils to understand better the coherence and logic of information and become more efficient readers.

According to Z. Polienko's point of view there should be 3 phases to teaching:

- 1) pre-reading discussion, which involves introducing the topic and preparing pupils for reading the text;
- 2) while-reading tasks, in which pupils are provided with a set of instructions to give them a purpose for reading and to serve as a guide for them as they read;
- 3) post-reading exercises, in which pupils are given short comprehension questions, vocabulary tasks, starting points for discussion of the topic and the author's reasoning and/or a summary writing assignment.

Exercises aimed to teach receptive skills required for detailed reading comprehension can be divided into several groups depending on the purpose you want to achieve.

The first group of exercises works to familiarize the students with the topic, develop guessing skills and create expectations and interest in the text they are going to read. Pre-reading activities allow the reader to make predictions about text that will be read by eliminating possibilities that are unlikely. They are a way to prepare a reader prior to a reading assignment by asking them to react to a series of statements, questions, or words related to the content the material.

Pre –reading exercises

While doing pre-reading exercises the students should see all the tasks before reading the text. The following questions may be used.

- Can you guess what the text is about judging by the title?
- What do you think the following names, figures or dates (if there are any) have to do with the story?

Note: the teacher can arrange what the students say in a column on the blackboard and then give the task to look through the text quickly to prove if their guesses were true or false.

- What do you know or what have you heard about the subject you are going to read about?

While – reading exercises

The next group of exercises aims to teach the students to extract specific information. These are while-reading exercises.

- The students should scan the text to extract the information which the tasks demand. They do not have to pay attention to the parts of the text they do not understand.
- Previewing for the topic. Ask the students to read the first sentence of each paragraph and the last sentence of the passage and guess what the text is about, or what the general idea is.
- The teacher offers some statements and the students are to find out if they false of true.
- The students may be given some questions to answer.

Note: the students may be divided into groups, each group given the same number of questions to make the work more competitive.

Post-reading exercises

These exercises are more concerned with summing up the content of the text, investigation into the writer's opinion and may entail some kind of follow – up –task related to the text. Here you can use the following tasks:

1. Find the most important sentence in each paragraph.
2. Match each sentence of the jumbled summary with the correct paragraph.
3. Use your imagination and write your end of the story.
4. Express your attitude to the story, etc.
5. What is your attitude to the story? Write a letter to the editor.
6. Organize a press conference.

All the exercises described here can be used in whatever combination the teacher chooses but the succession of the types of exercises should be as offered here.

Philip Prowse (GB) considers reading to be successful in wright organizing a reading programme. Successful teachers of target languages use the activities enable our pupils to benefit from the secret of reading. Teachers and educators should teach the process of second language reading as:

- 1) a product based upon linguistic, psychological and sociocultural factors, including different purposes for reading;
- 2) as a meaning-construction process and, as such, accept different text interpretations;
- 3) as a process in which the sociocultural environment and purposes for reading shift its its pragmatic rules. In teaching this way, they would facilitate learners task of becoming aware that reading is a communicative event.

While teaching younger pupils the problem to discuss is to decide about what kind of reading we are to take. Reading can be subdivided into extensive and intensive.

Extensive reading involves reading long of a text, a story or an article. As you read, your attention and interest vary-you may read some parts of the text in detail while you may skim through others.

The aim of an extensive reading programme is simple: to get the learners to read as many books as possible.

Research shows that extensive reading works, but many teachers like to use readers intensively.

Many resources and much information about extensive reading having been studied, we may give the following advice in order to achieve success with reading at primary stage:

1. Material for extensive reading should be carefully selected. As far as such reading is intended for pleasure, information and general understanding. The choice should be determined by the nature of the material and the interests of the beginner.
2. Reading materials should be well within the linguistic competence of the beginners in terms of vocabulary and grammar.
3. A teacher should make each week for reading in class. This is not easy if you only have two or three hours a week but a 20 minute session once a week can make all the difference.
4. This is because by doing this you show that reading is important.
5. Start by discussing the benefits of extensive reading with your pupils and where relevant, their parents. It is important to get across the idea that time spent reading an interesting book is not time wasted.
6. Let the pupils choose what to read themselves. If you are lucky and your school buys the books, involve the pupils by letting them choose from the catalogue or by going to the bookshop.
7. Try to create a class library! You can do this by getting each pupil to buy one (different) book in English and after reading to exchange them. Let the pupils organize a class library with books of different levels and genres.
8. A successful teacher gets pupils to recommend books to each other. A good way of doing this is to have a card inside each reader for pupils to put one-word comments on. Teachers can use such cards for making evaluation wall chart to show who has read which books. You may give pupils prizes for the one who has read the most books in a readerstain period.

A teacher should be positive about reading and show it to be a pleasure. An idea borrowed from the USA is called **DEAR** time. This stands for **DROP EVERYTHING AND READ**. Pupils need to have a reader with them in class for this to work. It's simply when the lesson is dragging or it's a hot Friday afternoon just clap your hands and say **DEAR** time. Everyone, including the teacher, takes out their reader and readers for a few minutes. Then you can all return refreshed to the lesson topic.

One more idea suggested by Philip Prowse seems to be unexpected, and unusual for methodological approaches to the problem of extensive reading in Ukraine. He has depicted a few don'ts. These are activities which the author of the article knows and supports the ideas sometimes she has done them herself. So, the Britain scientist Philip Prowse considers that a successfully organized reading programme should have the rules of "What not to do":

1. Don't let students read with a dictionary.

Dictionaries are fine for intensive reading and teaching dictionary use a valuable part of learning to become a better learner. But when students are reading on their own for pleasure dictionaries get in the way. By letting students stop to look up the meaning of every "new" word we are preventing them from using the valuable skill of guessing. It's better to approximate the meaning of a word and then have that guess verified on the word's next occurrence.

2. Don't test students.

We want our learners to turn the page and read the next chapter. Similarly, testing students on books they have read is counter-productive. It is not likely to make them want to read another. (Would you ever go to a bookshop if you had to complete a test on the book you had just read before you could buy another, asks Prowseph.)

3. Don't ask students to write summaries.

Similarly, writing summaries or book reviews gets in the way of reading. A simple recommendation is a good idea but the time spend painstakingly summarizing a plot is better spent on reading another book!

4. Don't ask students to read aloud around the class.

As noted above some students may wish to read individually to the teacher. But reading around the class is something most students hate; no-one listens to the reader; everyone is preparing the next bit they have to read and the poor students who are reading suffer agonies.

So let's give look at how to use a class reader, when all the pupils in the class read the same book. We should follow the advice given by Philip Prowse (GB):

1. Our first aim must be to motivate the pupils to read. We can use the reader worksheet to get pupils interested in the book and to stimulate a desire to read.
2. Secondly, we need to support students while they are reading. We can offer chapter by chapter tasks to help pupils reflect on what they have read, and think about what is going to happen in the story.
3. Thirdly, and perhaps most importantly, the worksheets give you a wide range of post-reading activities to foster creative language use.

These three rules-motivating students to read, supporting students while they read, follow up work-are very often used by the teachers for intensive reading. As for the extensive reading, the teachers also like to use it (the benefits of extensive reading have been discussed at the beginning of the article).

At the end of the XX century there appeared new methods and approaches to the problem of organizing reading. One of them is "note-making". The pioneers in this field were American methodologists C. Evelin and W. Oliver. They worked out the main principles of this technique.

The quintessence of this method lies in differentiating the material of a text with respect to its validity, familiarity and veracity. In general there are two variants of this method. The first one consists of the following-while reading pupils mark the information in the text according to such principles:

1. They put "+" on the margins next to the material which is familiar or correct;
2. They put "-" on the margins next to the material which is absolutely new for them;
3. They put "?" on the margins next to the material which is doubtful, debatable or vague.
4. They put "!" on the margins next to the material which is quite important.

The second type of note-making includes high-lighting the material of the text in different colours. That is – pupils colour the important facts in red, doubtful information in yellow and familiar data in blue, some new facts are to be embellished in green. Having finished reading, pupils organize their notes in manifold ways-in the form of mind maps, graphs and even poetic sketches. Note-making as a way of developing reading skills is worth paying attention. This technique also suggests different kinds of exercises directed to the development of analytical skills.

So, teaching reading, is difficult work. Teachers must be aware of the progress that pupils are making. It is also important to remember that the goal of reading is to understand the text and to be able to learn from them. Reading is a skill that will empower everyone who learns it. Good teaching enables pupils to learn to read and read to learn.

REFERENCES:

1. Нікончук А.П. Reading as an aim and a means of teaching and learning a foreign language./ А.П. Нікончук // Англійська мова та література. – червень 2010, №16-18.- с. 10-12.
2. Козак М. The types of reading and exercises for teaching reading./ М. Козак// Англійська мова та література. – серпень 2011. - №22-23.- с. 27 -30.
3. Davies F./ Introducing Reading. / F. Davies // Penguin English Applied Linguistics. – London. – 1995.
4. Prowse Ph. Success with reading - how to organize a reading programme. / Ph. Prowse // Іноземна мова. – 2002р. - №4. – с.31.

The article depicts reading as an aim and means of teaching and learning a foreign language. It describes the ways of organizing intensive and extensive reading at primary school.

Key words: reading skills, intensive reading, extensive reading.

УДК 378+378.22+80+001.891.5+371.15

Копусь О. А. *

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті порушено проблему тлумачення в лінгводидактиці феноменів «предметна» і «дослідницька» компетенції; описано результати перевірки ефективності впровадження експериментальної науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Ключові слова: предметна компетенція, дослідницька компетенція, фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології.

Демократизація освітньої політики об'єктивно зумовлює посилення всіх ланок і системи педагогічної освіти до особистості, її потреб і запитів, що вимагає кардинальних змін в організації, структурі, змісті, методах та формах організації навчально-виховного процесу в магістратурі, перегляд усталених та розроблення інноваційних підходів до ефективного формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів.

З'ясовано, що окремі аспекти ефективного формування фахових компетенцій майбутніх спеціалістів в умовах вищого педагогічного закладу знайшли висвітлення у працях філософів, педагогів, психологів, лінгводидактів (В. Андрущенко, І. Зязюн, І. Котов, В. Кремень, В. Осипов, В. Огнев'юк, Є. Полат, М. Романенко; Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Богоявленський, О. Бодаєв, П. Гальперін, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, В. Семиченко та ін.; В. Беспалько, А. Богуш, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Ващенко, І. Гавриш, Т. Донченко, М. Князян, М. Пентилюк, К. Плиско, С. Сисоєва та ін.). Тим часом у лінгводидактиці вищої школи немає спеціальних досліджень із проблем змісту і системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Мета статті полягає в аналізі результатів упровадження науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, зокрема таких її складників, як предметної та дослідницької компетенцій.

Перспективною вважаємо думку О. Овчарук, що поняття «предметна компетенція» в науковому обігу функціонує для позначення категорій, що віддзеркалюють здатність фахівця ефективно діяти в різних сферах професійної діяльності і сприяють його особистому успіху [6, с. 12-13]. Предметна компетенція, на думку науковця, крім знань, умінь і навичок, включає ціннісне ставлення та досвід. Ціннісне ставлення як складова предметної компетенції пов'язане з розвитком у майбутнього фахівця здатності критично оцінювати представлені в наукових джерелах, посібниках і підручниках знання з конкретної галузі; обґрунтовувати власну позицію; виявляти рівень володіння іншими членами колективу вміннями і навичками з навчальної дисципліни [6].

Аналіз праць науковців щодо тлумачення дослідницької компетенції дозволив нам виокремити такі якості майбутнього фахівця, як-от: 1) науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності тощо; 2) інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога та рівень їх виявлення; 3) науково-дослідницькі якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння). У цьому аспекті враховується фактор персоніфікації, що передбачає індивідуальний підхід до студента, який досягається конструюванням особистісного освітнього процесу для його саморозвитку [5, с. 137]. Дослідники підкреслюють необхідність створення у вищому навчальному закладі «певної педагогічної

ситуації», що забезпечить професійний саморозвиток студента, здатність проявити себе як особистість, майбутній професіонал. Пріоритетним напрямком підготовки вчителя у межах формування його дослідницької компетентності, можна виокремити саморозвивальну дослідницьку діяльність студента за допомогою і під керівництвом викладача, внаслідок якої майбутній педагог стає здатним до цілепокладання, проектування, прогнозування та реалізації своєї науково-пізнавальної діяльності [1, с. 51]. Зазначене цілком стосується і якісної освіти майбутнього магістра філології.

Для перевірки ефективності розробленої системи в аспекті сформованості предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології наприкінці формувального етапу експерименту на базі інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету, факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, факультету філології та журналістики Херсонського державного університету було проведено контрольні зрізи з метою подальшого аналізу й узагальнення кількісно-якісних результатів експерименту.

Для забезпечення об'єктивного діагностування суб'єктів моніторингової процедури та прогнозування подальших дій у проектуванні траєкторії професійно-особистісного розвитку магістрантів за розробленими моделями формування фахових компетенцій майбутніх магістрів філології: готовність до роботи у профільній школі; готовність до роботи у непедагогічному/педагогічному виші (рівень сформованості предметної компетенції).

Цілі педагогічного діагностування, що визначено на формувальному етапі, реалізовано через систему моніторингових досліджень якості зростання професійних потреб і професійного рівня магістрантів протягом навчання. Засобом досягнення поставленої мети нами обрана система моніторингових процедур, яка структурно містить такий комплекс компонентів і кваліметричних показників:

- *мотиваційно-ціннісний компонент*, який розглядається нами як індикатор готовності магістрантів до засвоєння нових знань, навчання й професійно-особистісного зростання (мобільності);
- *когнітивно-праксеологічний компонент*, який є відображенням рівня розвитку фахових компетенцій магістрантів на початку першого та другого років навчання;
- *емоційно-процесуальний компонент*, який визначається рівнем задоволеності магістрантів організаційно-педагогічними умовами процесу навчання, змістовим наповненням пропонувананих теоретичних і практичних занять, відповідністю форм і методів роботи особистісним запитам, інтересам, уподобанням магістрантів (проміжне опитування);
- *когнітивно-інтегративний компонент*, основним показником якого є рівень предметних компетенцій магістрантів, сформованих у процесі двох років навчання (вихідне діагностування).

Операційно динаміка показників професійних потреб і розвитку предметної компетенції магістрантів визначаються нами як результат інтеграції фахових компетенцій магістрантів у вигляді кваліметрично та статистично визначеної оцінки кожного із зазначених компонентів.

Для оцінювання стану процесу інтеграції нами обрані загальнопедагогічні системи оцінювання (метод завдань, спостережень, різноманітні види контролю) й специфічні форми й методи оцінювання адекватні досліджуваному – виявлення рівнів сформованості фахових компетенцій магістрантів (тести та контрольні роботи, термінологічні зрізи, соціолого-педагогічне анкетування і т. п.).

У процесі такого оцінювання підлягають дослідженню й критеріально визначаються як значущі для проведення кваліметричних процедур такі показники: 1) зміни у динамічних показ-

никах категорій «знання», «уміння», «навички»; 2) структура професійної мотивації; 3) динаміка розвитку компетенцій; 4) особистісний зміст здобуття знань, задоволеність навчанням і його результатами; 5) ступінь готовності магістрантів до реалізації здобутих знань і умінь у власній педагогічній діяльності під час проходження асистентської практики. Відповідно, аналізу й оцінці підлягали індивідуальний, інтегративно-організаційний стиль педагогічної діяльності кожного магістранта.

З-поміж критеріїв якості, що сприяли визначенню предметної компетенції, нами запропоновані: вмотивованість, готовність до навчання, усвідомлення перспективи професійного зростання; наявність певного професійного рівня, обізнаність; позитивно сприятливий мікроклімат у процесі навчання; результативність розвитку предметної компетенції.

Критерії якості визначалися за етапами на основі виявлення: емоційно-мотиваційного ставлення до навчання; стартового рівня професійної обізнаності магістранта; емоційного ставлення їх до процесу навчання (опитування); вихідного рівня професійної обізнаності магістрантів (вихідне комплексне тестування).

З метою аналізу ставлення магістрантів до навчання, визначення ступеня вмотивованості, усвідомлення перспективи професійного самозростання готовності до професійного розвитку, респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання: *Якою ви бачите свою участь на заняттях спецкурсів лінгводидактичного спрямування?* (передбачалася можливість кількох варіантів відповідей) (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Кількісні показники рівня готовності магістрантів до участі на заняттях спецкурсів

Відповіді / Групи	Буду розробляти проекти, можу запропонувати свою ідею проведення занять	Бажаю знайти відповіді на проблемні запитання, спілкуватимусь із суб'єктами навчального процесу	Братиму участь у дискусіях	Слухатиму й аналізуватиму учасників дискусії	Не можу визначитися
ЕГ	72	72	72	72	0
КГ	40	50	60	70	32/22/12/2

Які мотиви здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра? (передбачається можливість кількох варіантів відповіді) (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Кількісні показники рівня умотивованості магістрантів

Відповіді / Групи	Бажання самовдосконалення, поповнення знань, вступ до аспірантури	Бажання працювати зі студентами-філологами	Бажання працювати у непедагогічних ВНЗ	Бажаю працювати у профільній школі	Мені порадили
ЕГ	6	3	14	12	0
КГ	4	4	12	13	3

Не зважаючи на розбіжність у результатах, отриманих у процесі обробки матеріалів, що пояснюється попередньою роботою, проведеною в експериментальних групах (далі – ЕГ), виявлено середній і низький рівень вмотивованості навчанням як у ЕГ, так і в контрольних

групах (далі – КГ), що підтверджує попередні припущення: свідченням здебільшого формальної підготовки майбутніх магістрів філології.

Для визначення показників, які характеризують когнітивно-праксеологічний компонент (предметна компетенція) респондентам ЕГ (72 магістранти) та КГ (72 магістранти) було запропоновано комплексні тести, які диференціювалися і компонувалися за блоками:

I – Лінгвістичний (5 запитань);

II – Лінгводидактичний (5 запитань);

III – Організаційний (5 запитань);

IV – Психолого-педагогічний (5 запитань).

Результати виконання комплексних тестів подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати виконання комплексних тестів магістрантами

Модулі	Виконання завдань за модулями																			
	Лінгвістичний					Лінгводидактичний					Організаційний					Психолого-педагогічний				
Питання	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ЕГ (72 особи)	70	65	62	64	70	71	62	61	63	70	45	52	55	57	60	47	49	50	35	39
Відсоток виконаних завдань ЕГ	97	90	86	88	97	98	86	84	87	97	62	72	76	79	83	65	66	69	48	54
КГ (72 особи)	50	54	54	57	60	30	37	36	38	48	22	24	25	27	30	20	16	23	31	40
Відсоток виконаних завдань КГ	69	75	75	79	83	41	51	50	52	66	30	33	34	37	41	27	22	31	43	55

Найкращими результатами виконання тестів окремими магістрантами (всього 5,9% від загальної кількості опитуваних) є 20 завдань (60% від запропонованого), найгіршим – 8 правильних відповідей із 20 (40%). Такий результат показали 13% магістрантів. Середній інтервал виконання завдань за блоками магістрантами ЕГ і КГ є таким: I – 1-10; II – 1-11; III – 12-27; IV – 33-22 – максимально невиконаних завдань та I – 62-70; II – 71-61; III – 60-45; IV – 50-35 – максимально виконаних завдань.

Робота магістрантів оцінювалася за відповідними рейтинговими балами, що відповідали рівням якості:

5 балів (В) – 100-85% виконання;

4 бали (Д) – 84 -70%;

3 бали (С) – 69-50%;

2 бали (Н) – 9-5%;

1 бал («0») – 4 і нижче %.

Найкращими є результати виконання завдань III блоку, які варіюють від 62% до 83% виконання магістранти ЕГ та від 30% – 41% КГ, що відповідає достатньому рівню. Проте, найбільше проблем викликають завдання останнього блоку – психолого-педагогічного. Так, за загальними підрахунками визначено 48% виконання запропонованих завдань зазначеного блоку (середній рівень). Це може бути визначено як загальна тенденція в магістраті й зумовлює необхідність посилення уваги до висвітлення вказаних питань не лише упродовж навчання, а й у самостійній роботі магістранта.

Отже, магістрантами обох груп було виконано на цьому етапі в середньому 65%-67% завдань, що відповідає лише середньому рівню якості кваліметрично може бути оцінено з 38 балів.

Для визначення рівня сприйняття процесу навчання, умов організації курсів, змістового наповнення лекційних, семінарських та практичних занять, їх відповідністю запитам

(потребам) освітян зовнішніми експертами було проведено спостереження, опитування, вибіркове анкетування, індивідуальні та групові бесіди.

Аналіз робіт магістрантів після впровадження авторської системи навчання показав, що значна кількість респондентів виявила кращий результат в ЕГ порівняно з КГ, що пояснюється такими чинниками: магістранти КГ не одержали чіткої орієнтації на вдосконалення предметної компетенції; у КГ навчальний матеріал був більш затеоретизований і не базувався на матеріалі інших дисциплін; навчанню в КГ відведено значно менше часу, тому це призводить до втрати знань, отриманих ще в бакалавраті.

Констатація рівня сформованості дослідницької компетенції магістрантів-філологів (уміння формувати гіпотезу, проектувати і реалізувати програму педагогічного експерименту, аналізувати результати експериментально-дослідного навчання, робити теоретичні узагальнення) була необхідною для розроблення теоретичної моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Показником сформованості дослідницької компетенції магістрантів було обрано ефективний спосіб розв'язання завдань дослідницького типу, обраний кожним із них алгоритм розв'язання яких можна розглядати як процес становлення дослідницької діяльності. Задля цього було використано методіку експериментальної перевірки функціонального механізму способу діяльності, запропоновану Н. Кузьміною [4].

Для здійснення дослідницької діяльності магістрантам необхідно було визначати кінцеву мету, виокремлювати поточні цілі, формулювати робочу гіпотезу, аналізувати умови дії, складати й реалізовувати план дослідження, описувати його результати, робити теоретичні узагальнення.

Формування дослідницької компетенції як важливої складової фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології забезпечувалося дотриманням визначених у педагогічній теорії етапів процесу дослідження, а саме: спостереження та вивчення фактів і явищ; з'ясування явищ (фактів) дослідження (постановка проблеми); формулювання гіпотези; складання плану дослідження; реалізація плану, що полягає в з'ясуванні зв'язків предмета дослідження з іншими явищами; визначення шляхів розв'язання, пояснення; перевірка одержаних результатів; практичні висновки про можливість й необхідності застосування одержаних результатів.

Щоб мотивувати навчально-дослідницьку активність магістрантів-філологів, було визначено однакоє загальне завдання: підготувати і захистити дослідницький проект «Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання української мови в профільній школі та вищому навчальному закладі».

Для фіксування рівня сформованості в магістрантів дослідницької компетенції було розроблено серію завдань проектного блоку: постановка проблеми з виокремленням досліджуваних явищ, фактів; формулювання робочої гіпотези; розроблення плану дослідження; визначення шляхів наукового пошуку.

Операційний блок містив завдання: на пошук інформації, джерел, матеріалів, необхідних для реалізації поставленої мети; на проектування програми педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного етапів) із використанням усталених у педагогічній теорії методик його проведення; обґрунтування практичної доцільності упровадження розробленого проекту у дидактичний процес профільної школи та вищого навчального закладу.

За результатами виконаних завдань магістрантами, які мають творчий рівень сформованості дослідницької компетенції, отримано такі результати: загальний показник якості розроблення проектів – 11,7 балів (за 12-бальною системою оцінювання) – високий рівень.

Якість дослідницької компетенції за показниками: 1) формування гіпотези; 2) складання плану дослідження; 3) реалізація плану дослідження; 4) визначення шляхів розв'язання; 5) перевірка одержаних результатів; 6) достовірність одержаних результатів (див. рис.1.)



Рис. 1. Результати аналізу отриманих експертних оцінок магістрантів у %

Найнижчими є показники – формування гіпотези та складання плану дослідження (11,4), дещо вищими – визначення шляхів розв'язання та перевірка одержаних результатів (11,64-11,75). Інтервал даних засвідчує достовірність отриманих результатів.

Отже, формувальний етап експерименту довів, що вдосконалений зміст магістерського курсу та спецкурсів мовно-мовленнєвого спрямування, вибір методів і форм співдіяльності, контролю якості знань, активізація чинника розвитку видів мовленнєвої діяльності в загальній культурі особистості майбутніх фахівців сприяють розширенню комунікативного репертуару в усіх сферах життєдіяльності. Упровадження науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій майбутніх магістрів філології забезпечує врахування індивідуальних особистісно-професійних потреб і запитів магістрантів, стимулює процес їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Проблема формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів філологічного профілю не вичерпується результатами започаткованого дослідження, оскільки практика швидкозмінюваного суспільства вимагає нових підходів до їхнього навчання.

Список використаних джерел

1. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / З. Н. Борисова. – Якутск, 2007. – 220 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : [навч. посібник] / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
5. Никитина Е. С. Региональные проблемы подготовки педагогических кадров : организационно-педагогические основы / Е. С. Никитина, Д. А. Данилов. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2003. – 160 с.

6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Остапенко Н. М. Особливості методики проведення експериментально-дослідного навчання з проблеми формування лінгводидактичних компетентностей студентів-філологів / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 148. – Черкаси, 2009. – С. 12–17.
8. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
9. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетенцій у старшокласників : практичні підходи / Паращенко Л. І. // Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–85.
10. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посібник] / Світлана Олександрівна Сисоева, Тетяна Євгенівна Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

The article is devoted to the problem of interpreting the phenomena “subject competence” and “research competence” which exist within the sphere of lingvodidactics; the efficiency check results of the experimental implementation of the scientific-and-methodological system aimed at developing subject and research competences as constituents of professional lingvodidactic competence of the future masters of philology are described.

Key words: *subject competence, research competence, professional lingvodidactic competence, future masters of philology.*

УДК 811.161.2'38: 821.161.2-1.01/7.08

Мужеловська Л.В. *

ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСІЇ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

У статті розглядаємо питання функціонування повторів у поетичному мовленні Олександра Олеса. Увага акцентується на художньо-естетичних функціях повтору як стилістичного засобу творення експресії.

Ключові слова: *анафора, градація, експресія, підсилювальний повтор, повтор.*

У лінгвістиці часто послуговуються таким поняттям, як експресивність (лат. *expressio* – вираження). Це пояснюється тим, що саме експресивність у художньому тексті забезпечує численним мовним одиницям повноцінне функціонування й створення стилістичного значення, фону, ефекту. Актуалізація цих мовних одиниць відповідно до настанови автора твору, мети робить їх експресивними, інтенсивно вираженими в будь-яких ситуативно-контекстних умовах.

Особливою стилістичною фігурою творення експресії в художньому творі є повтор. «Повтор – фігура мови, що полягає у повторенні в певній послідовності звуків, слів або ж їх частин, висловів для досягнення відповідного виражального чи виражально-зображального ефекту» [4, с. 459].

* © Мужеловська Л.В., 2012

В українській лінгвістиці аналізом повторів займалися І. Білодід, І. Чередниченко, А. Коваль, О. Пономарів, С. Єрмоленко, А. Мойсієнко. Окремі аспекти функціонування цієї стилістичної фігури в художніх текстах досліджували Н. Дужик, Т. Жук, Т. Зайцева, Л. Михайлюк, А. Попович, Л. Пришляк, Н. Таран, І. Тарасинська та інші. Однак вживання повторів в поетичному мовленні Олександра Олеся вивчено лише фрагментарно (дослідження Н. Таран).

Мета статті – проаналізувати особливості функціонування повторів у поезіях Олександра Олеся, виявити та охарактеризувати їх різновиди, розкрити художньо-естетичні функції повтору як стилістичного засобу творення експресії в поетичному творі.

З-поміж яскравих засобів емоційно-експресивного плану (анафора, паралелізм, ампліфікація, рефрен) словоповтор як художній прийом «вносить, – як зазначає В. Ващенко, – характерну особливість до структури художнього тексту й виразну відмінність проти строгого логічного. Читач уже інтуїтивно дістає задоволення з того художнього наповнення, милується ним, відчуває експресивний ефект від його функціонування» [1, с. 247]. Повтор утворюється спеціальним нагромадженням певних мовних елементів у одному висловлюванні. За своїм складом та формою повтори бувають неоднакові, вони компонуються з кількох однорідних одиниць, які по-різному між собою розташовуються.

Основна, найбільш загальна у сучасному вжитку стилістична функція повтору – це художнє увиразнення мови, зміцнення її експресивно-виражальних властивостей. Але повтори в лінгвістиці – це не лише стилістичний засіб, але й необхідна умова зв'язності тексту. Вони беруть участь у горизонтальній і вертикальній зв'язності, сприяючи внутрішній семантико-синтаксичній цілісності, тому, на думку деяких дослідників, повтор виконує дві основні, але вже конкретніші функції: структурно-організаційну (функцію зв'язку) і стилістичну (емоційно-експресивну функцію) [3, с. 56].

Олександр Олесь – природжений поет, який вибудував власний світ слова й почувань. Час довів, що цей світ, в якому «з журбою радість обнялась», не чужий нам, сучасникам. У своїй мовотворчій діяльності він майстерно використовує скарби мови, творить образи, витончено та емоційно вербалізує своє бачення природи, своє осмислення буття людини, її основне призначення на Землі. Для того, щоб поезія набула виразності, оригінальності, експресивності, поет вміло використовує повтори:

*Кожний атом, атом серця
Оберну я в слово, в згук...
О, яка велика вийде
Повість радощів і мук!* [2, с. 132];

*Хай громом присуд ваш мене ударе,
Хай серце проймуть блискавки...
О рідний гrome, рідні хмари,
О смерть від рідної руки!* [2, с. 246].

У цих поезіях автор засобом повтору виділяє головну думку – холодні й загальні слова безсилі пояснити трагедію митця, його страждання на чужині. Триразове вживання прикметника *рідний* передає найвищі поривання ліричного героя, який, вважаючи, що мало зміг допомогти рідному народові й краю, готовий прийняти смерть навіть від «рідної руки».

Осуд, почуття національного сорому, розчарування в нащадках «славних пращів великих» звучать у вірші «І ви покинули...»:

*І ви покинули... і ви пішли...
І в найми душі віддали,
І клад, що вам діди сховали,
На скибку хліба проміняли...
Цигани ви.
Цигани ви!* [2, с. 116].

Жорстока, розтерзана наступом реакції дійсність розбила багато надій, породила сум'яття й зневіру у відродження рідного краю, запанували відступництво, зрада, страх. Поет засуджує ці негативні явища, використовуючи повтор «цигани ви». Градація думок і почуттів спадає в наступній строфі, де автор розчаровується невикористаним потенціалом національного духу своїх побратимів:

*А там, в землі, який там скарб лежав
І скільки струн в собі ховав...
Які б то звуки розітнулись,
Коли б ви дивних струн торкнулись!..
Не варті ви,
Не варті ви... [2, с. 116].*

У час, коли більшість українських поетів сходила з обраного раніше шляху, втікала від суворой дійсності, Олександр Олесь бере на себе функції поета-пророка, проводиря народу, прагнучи словом і ділом здобувати довгождане й омріяне – волю. Гарячий подих прометеївського завзяття притаманний віршам поета переддня Лютневої революції, яку він із захопленням вітає. У вірші «Вночі» Олесь відтворює трагічні переживання борців, загнаних у тюрми, їхню віру й надію на нові суспільні перетворення, використовуючи для цього висхідну градацію повторів-закликів:

***Вперед, вперед! На бій, на бій**
За волю України!
Хтось дужий, сповнений надій,
Лукає через стіни [2, с. 715].*

Важливою композиційною фігурою поезій Олександра Олеся є кільцевий повтор, який базується на повторенні не тільки лексем, але й словосполучень чи речень, якими починається строфа й ними ж закінчується. Цією фігурою поет майстерно послуговується для передачі напруженого психологічного стану ліричного героя, його сподівань на краще майбутнє свого народу, якого кати закували в кайдани. Поет роздумує над сутністю свого буття, над проблемою національної гідності, яку заплямували його сучасники, закликає розбудити байдужих й піднятися на боротьбу з ворогом:

***Коли б ми плакати могли,**
Які річки з очей незрячих,
Які б річки із сліз гарячих
По Україні потекли!
Коли б ми плакати могли...*

***Коли б ми вірити могли,**
Які б ми витерпіли муки,
Яку б вагу взяли на руки,
Які б хрести ми понесли!
Коли б ми вірити могли...*

***Коли б ми гніватись могли,**
Які б пожежі засвітили,
Які б кайдани ми розбили,
Якого б ката розп'яли!
Коли б ми гніватись могли... [2, с. 249].*

Характерним для цього твору Олеся є явище синкретизму художніх засобів. Сама анафора займенника **який** у різних граматичних формах із часткою умовності **б** та кільцевий повтор у кожній строфі є тими домінантами, які нагнітають емоційність та експресивність, створювану водночас й іншими художньо-зображальними засобами: гіперболою, епітетами, метафорами.

Експресивність початкового повтору може посилюватися й риторичними питаннями:

*Де ж тії пестоці вітру летючого,
Де ж тії квітоньки гаю пахучого,
Де ж тії ночі сріблясто-блакитні,
Де ж тії ранки рожеві, привітні,
Де ж тії усміхи сонця блискучого?! [2, с. 62];
Чом же я не сокіл вільний,
Чом же я не дуб зелений,
Чом же я не вітер буйний,
Чом же я не Бог великий?! [2, с. 74].*

У поетичних текстах Олександра Олеся повторюватися можуть різні частини мови: як самостійні, так і службові. Але найчастіше компонентами повтору є дієслова та іменники. Саме повтор дієслівних слів форм виступає засобом вираження інтенсивності дії, часової перспективи розвитку подій. Дієслівні повторювані присудки передають динаміку переміщення у просторі, рух, активну дію, ставлення до об'єкта, сприйняття та характеристику станів природного та людського середовища:

*Гнуться ясені до хвилі,
Гнуться явори і квіти.
Гнуться верби, гнуться лози,
Гнеться, хилиться комиш [2, с. 67];*

або:

*О прийди, прийди, мій любий, –
В'яне молодість моя,
В'януть думи, в'януть мрії,
В'януть... В'яну, сохну я [2, с. 142].*

В останній строфі поет продублював дієслово *в'януть*, яке не лише виконує роль анафори в кожному рядку, а й дублюється всередині рядків, що сприяє посиленню уваги читача до постаті ліричного героя, приреченого на самотність, страждання й смерть на чужині.

Особливо виразною в багатьох анафоричних повторах Олеся є позиція предиката, винесеного на початок строфи, який разом із кільцевим повтором творить неперевершену ритмо-мелодійну архітектоніку вірша:

*Ідіть! Ніхто вас не спиня,
Ідіть із ночі в сяиво дня.
Ідіть із мертвої пустелі
В краї зелені і веселі.
Ідіть, – ніхто вас не спиня [2, с. 121].*

Отже, об'єднуючись у повторі, найрізноманітніші дієслівні форми (теперішнього, минулого, майбутнього часів, умовного і наказового способів) відтворюють смислові й стилістичні варіанти категоріальної семантики інтенсивності дії, посилюючи тим експресію поетичного тексту.

Як стилістичний засіб, що сприяє відображенню хвилюючих моментів у житті людини, стану збудження, підвищення емоційного реагування на щось важливе або посиленню тривалості дії, її багаторазовості чи послідовності, повтор може художньо увиразнюватися, ускладнюючись словотвірними чи іншими лексичними одиницями:

*Твої чари, як в'юнок,
В'ються квітами круг серця, –
Серце мліє, серце б'ється,
Серце з пуг солодких рветься,
Серце п'є нектар з квіток [2, с. 578];*

або ж:

*Не залетється співом серце,
Не затуже знов...
По краплині кров спадає,*

Крапля в краплю б'є...

І, вмираючи, співає

Серденько моє! [2, с. 239].

Інтимна лірика Олександра Олеся сповнена емоціями та почуттями. У його віршах про кохання рідко натрапляємо на такі, поетика яких обмежувалася б якимось одним-двома художньо-зображальними засобами. Більшість з них твориться за допомогою багатьох найрізноманітніших тропів та стилістичних фігур. Так, у поезії «Чому я барвінком в гаю не стелюсь» майстерно поєднано метафору, персоніфікацію, порівняння у формі орудного відмінка, порівняння-звертання, порівняння-прикладку з риторичними питаннями, полісиндетоном, анафоричним повтором, що відтворюють тугу за коханою, пристрасне бажання ліричного героя побачитися з милою:

**Чому я барвінком в гаю не стелюсь,
Де ніжки твої ластівками літають...
Де руки-лілеї назустріч комусь
Квітки лісові простягають?**

**Чому не літаю я вітром в гаю,
Де ввечері сяєш ти, зоре?
Схопив би на крила я пташку свою,
Одніс би за гори, за море** [2, с. 259].

Вічній темі кохання присвячений і ліричний твір «Ах, скільки струн в душі дзвенить!», в якому суцільний плин повторюваних окличних речень та окремих слів, непідробна щирість і схвильованість дали можливість Олесеві щонайтонше відтворити сум'яття збентеженої душі закоханої людини, втілити в слова те, для чого, здається йому, «слів людських немає»:

**Ах, скільки струн в душі дзвенить!
Ах, скільки срібних мрій літає!
В які слова людські їх влить?!
Ні, слів людських для них немає...
Вони ж так прагнуть в слові жить...** [2, с. 53].

Ще більшої виразності та експресії надає почуттям закоханих поєднання підсилювального повтору, звичайного повтору та рефрену. Останній сприяє тіснішому зв'язку компонентів вірша й наголошує на певному аспектові думки:

**Люблю. Без пам'яті люблю...
Хай, може, більше проклиною.
Я знаю – сам себе гублю,
Але не можу, і кохаю...**

**І все ж люблю! За що люблю,
І сам не бачу і не знаю...
Я знаю, сам себе гублю,
Але не можу, і кохаю** [2, с. 743].

Часто звуковий повтор виступає в текстах ліричних віршів як фонетичний і лексичний одночасно:

**Слухала сльози і скарги Весна,
Слухала скарги,
Ніченьку всю вислухала.
Ніченьку цілу
Страждала сама** [2, с. 172].

Анафоричний звуковий повтор приголосної *с* у цій строфі увиразнює значення дієслів *слухала, страждала*, іменників *сльози, скарги*, займенника *сама*, передає напруження, неспокій, журбу, визначає глибинну семантику всього вірша.

Засобами повтору в поезіях Олеся виділяється найсуттєвіше: ніколи не варто впадати у відчай, завжди треба вірити в силу народного духу, який окрилює, надає сил, впевненості. В поезії «Принесла мені весна...» чотириразове повторення прислівника *знов* наштовхує читача на думку про недаремність людського буття, оптимізує ще не використаний до кінця потенціал ліричного героя, посилює ознаку тривалості, вказує на неодноразовість дії:

*Знов земля мені тісна,
Знов повітря мені мало,
Знов зоря моя ясна,
Знову серце заспівало!* [2, с. 429].

Олександр Олесь в українську поезію увійшов як майстер ліричних творів, словесна музика яких споріднена з народними піснями, думами, колисковими, для яких притаманні простота, ясність, мелодійність, характерні повтори – зачини, як-от: «*Жду тебе, не діждуся, і жду...*», «*Спи, голубко, спи, ясна...*», «*Не любила, не любила...*», «*Розкажи нам, розкажи...*», «*Ой світе, мій світе...*», «*Спи, моя милая, спи, моя любая...*», «*Воля – пташка, воля – вітер...*», «*Ой чужино, чужинько...*», «*Як люблю, як безмежно люблю...*», «*Люблю! Як в перший раз люблю...*», «*Воля!? Воля!? Сниться, може?*», «*На крила, на крила! До сонця, брати!*», «*Снігу, ой снігу якого!*», «*Болить душа моя, болить...*», «*Вийди, о вийди! Я жду тебе, жду!*» та інші.

З метою стилізації під усну поезію поет часто використовує у деяких віршах народно-пісенний повтор. Така форма твору оригінально перегукується з *віршами-веснянками*, що ввібрали в себе найкращі фольклорні традиції і символізують оновлення природи й життя, високе піднесення й розквіт людського духу:

*Роси, роси, дощику, ярину,
Рости, рости, житечко, на лану,
На крилечках, вітрику, полети,
Колосочки золотом обмети* [2, с. 283]

або

*Веснонько, матінко,
Снігом прибиті ми,
Кригою скуті ми,
В силюнках, в серденьку
Злими морозами
Кров заморожена...
Веснонько, матінко,
Зглянься на нас* [2, с. 171].

У цих поезіях майстерно використані повтори свідчать не про абсолютну стилізацію під фольклорний твір, а про авторське вміння «переплавляти» й трансформувати народнопісенні зразки, надавати їм нового поетичного життя.

Отже, повтори Олесевої лірики надзвичайно різнобарвні як за своєю структурою, вираженням, так і за художньо-естетичними функціями. Вони вражають читача дуже яскравим емоційно-експресивним наповненням, що вирізняє їх як стилістично вагомий й художньо значимий засоби поетичної мови цього майстра слова.

Література

1. Ващенко В.С. Мова Тараса Шевченка / В.С.Ващенко. – Х., 1963. – 287 с.
2. Олесь О. Твори: в 2 т. / Олександр Олесь. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 1. – 959 с.
3. Синиця І. Лексичний повтор як засіб реалізації семантичної зв'язності тексту / І.Синиця // Мовознавство. – 1994. – №6.
4. Українська мова: енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

The article deals with the problem of functioning of innovators in poetic language of Oleksandr Oles. Attention is accented on artistic and aesthetic functions of repetition as a stylistic means of expression creation.

Key words: *anaphora, gradation, expression, amplifying repetition, repetition.*